This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.
+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.
+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.
+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

A propos de ce livre

Ceci est une copie numérique d'un ouvrage conservé depuis des générations dans les rayonnages d'une bibliothèque avant d'être numérisé avec précaution par Google dans le cadre d'un projet visant à permettre aux internautes de découvrir l'ensemble du patrimoine littéraire mondial en ligne.

Ce livre étant relativement ancien, il n'est plus protégé par la loi sur les droits d'auteur et appartient à présent au domaine public. L'expression "appartenir au domaine public" signifie que le livre en question n'a jamais été soumis aux droits d'auteur ou que ses droits légaux sont arrivés à expiration. Les conditions requises pour qu'un livre tombe dans le domaine public peuvent varier d'un pays à l'autre. Les livres libres de droit sont autant de liens avec le passé. Ils sont les témoins de la richesse de notre histoire, de notre patrimoine culturel et de la connaissance humaine et sont trop souvent difficilement accessibles au public.

Les notes de bas de page et autres annotations en marge du texte présentes dans le volume original sont reprises dans ce fichier, comme un souvenir du long chemin parcouru par l'ouvrage depuis la maison d'édition en passant par la bibliothèque pour finalement se retrouver entre vos mains.

Consignes d'utilisation

Google est fier de travailler en partenariat avec des bibliothèques à la numérisation des ouvrages appartenant au domaine public et de les rendre ainsi accessibles à tous. Ces livres sont en effet la propriété de tous et de toutes et nous sommes tout simplement les gardiens de ce patrimoine. Il s'agit toutefois d'un projet coûteux. Par conséquent et en vue de poursuivre la diffusion de ces ressources inépuisables, nous avons pris les dispositions nécessaires afin de prévenir les éventuels abus auxquels pourraient se livrer des sites marchands tiers, notamment en instaurant des contraintes techniques relatives aux requêtes automatisées.

Nous vous demandons également de:

+ *Ne pas utiliser les fichiers à des fins commerciales* Nous avons conçu le programme Google Recherche de Livres à l'usage des particuliers. Nous vous demandons donc d'utiliser uniquement ces fichiers à des fins personnelles. Ils ne sauraient en effet être employés dans un quelconque but commercial.

+ *Ne pas procéder à des requêtes automatisées* N'envoyez aucune requête automatisée quelle qu'elle soit au système Google. Si vous effectuez des recherches concernant les logiciels de traduction, la reconnaissance optique de caractères ou tout autre domaine nécessitant de disposer d'importantes quantités de texte, n'hésitez pas à nous contacter. Nous encourageons pour la réalisation de ce type de travaux l'utilisation des ouvrages et documents appartenant au domaine public et serions heureux de vous être utile.

+ *Ne pas supprimer l'attribution* Le filigrane Google contenu dans chaque fichier est indispensable pour informer les internautes de notre projet et leur permettre d'accéder à davantage de documents par l'intermédiaire du Programme Google Recherche de Livres. Ne le supprimez en aucun cas.

+ *Rester dans la légalité* Quelle que soit l'utilisation que vous comptez faire des fichiers, n'oubliez pas qu'il est de votre responsabilité de veiller à respecter la loi. Si un ouvrage appartient au domaine public américain, n'en déduisez pas pour autant qu'il en va de même dans les autres pays. La durée légale des droits d'auteur d'un livre varie d'un pays à l'autre. Nous ne sommes donc pas en mesure de répertorier les ouvrages dont l'utilisation est autorisée et ceux dont elle ne l'est pas. Ne croyez pas que le simple fait d'afficher un livre sur Google Recherche de Livres signifie que celui-ci peut être utilisé de quelque façon que ce soit dans le monde entier. La condamnation à laquelle vous vous exposeriez en cas de violation des droits d'auteur peut être sévère.

À propos du service Google Recherche de Livres

En favorisant la recherche et l'accès à un nombre croissant de livres disponibles dans de nombreuses langues, dont le français, Google souhaite contribuer à promouvoir la diversité culturelle grâce à Google Recherche de Livres. En effet, le Programme Google Recherche de Livres permet aux internautes de découvrir le patrimoine littéraire mondial, tout en aidant les auteurs et les éditeurs à élargir leur public. Vous pouvez effectuer des recherches en ligne dans le texte intégral de cet ouvrage à l'adresse `http://books.google.com`

Educ 176.1.30

Harvard College Library

FROM THE

LUCY OSGOOD LEGACY.

"To purchase such books as shall be most needed for the College Library, so as best to promote the objects of the College."

ALPHONSE
PICARD & FILS
EDITEURS
RUE BONAPARTE
— 82 —
PARIS VE ARRONDT

LIBRAIRIE
ANCIENNE
D'OCCASION
COMMISSION
LIVRES NEUFS
FRANÇAIS
ETRA

La Réforme de l'Enseignement

Cyr. VAN OVERBERGH

LA RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT

La Réforme de l'Enseignement

D'APRÈS LE

PREMIER CONGRÈS INTERNATIONAL D'EXPANSION MONDIALE

(MONS 1905)

PAR

Cyr. VAN OVERBERGH
Directeur général de l'Enseignement Supérieur, des Sciences et des Lettres
au Ministère de l'Intérieur et de l'Instruction publique de Belgique
Secrétaire général du Congrès International d'Expansion économique mondiale

PREMIER VOLUME

BRUXELLES
OSCAR SCHEPENS & Cie, ÉDITEURS
16, rue Treurenberg, 16

PARIS
FÉLIX ALCAN, ÉDITEUR
108, boulevard Saint-Germain, 108

BERLIN
R. FRIEDLÄNDER & SOHN, VERLAG
11, Karlstrasse, N. W. 6

1906

Educ 176.1.30

Lucy Osgood fund
(2 vols)

Ce livre est dédié
à la
BELGIQUE NOUVELLE.

DU MÊME AUTEUR

Les Inspecteurs du travail dans les fabriques et les ateliers, 500 p. gr. in-8°. Louvain, Uystpruyts, 1893.

Les Unions professionnelles. Louvain, Polleunis et Ceuterick, 1895.

Le Risque accident en Belgique. Bruxelles, Lesigne, 1896.

Encore les Unions professionnelles. Louvain, Polleunis et Ceuterick, 1897.

Les Caractères généraux du Socialisme scientifique, 120 p. gr. in-8°, Louvain, Institut supérieur de Philosophie, 1897.

La Faute Lourde. Bruxelles, Weissenbruch, 1897.

L'Accord sur la réparation des accidents du travail. Louvain, Polleunis et Ceuterick, 1898.

La Vocation de la Belgique. Tournai, Casterman, 1899.

Dans le Levant : En Grèce et en Turquie, xv-421 pages. Bruxelles, Schepens, 1899.

Les Idées sociales d'un Jésuite flamand à la fin du XIXe siècle. Louvain, Polleunis et Ceuterick, 1899.

Boers et Anglais. Réplique à M. Demolins. Louvain, Polleunis et Ceuterick. — *Duplique,* id.

La Géographie et la plus grande Belgique. Bruxelles, Schepens, 1900.

La Réforme de la Bienfaisance en Belgique, 506 p. gr. in-8°. Bruxelles, Lesigne, 1900.

Les Courants sociologiques du XIXe siècle. Louvain. Institut supérieur de Philosophie, 1900.

A propos du projet de loi belge sur les accidents du travail. Louvain, Polleunis et Ceuterick, 1901.

L'Aventure du Sénégal, 102 pages. Bruxelles, Schepens, 1901.

Le Suffrage parlementaire des femmes en Nouvelle-Zélande. Louvain, Institut supérieur de Philosophie, 1902.

Le Matérialisme historique de Karl Marx, 130 p. gr. in-8°. Bruxelles, Polleunis et Ceuterick, 1903.

La Carmélite, 270 p. gr. in-8° de luxe. Bruxelles, Schepens, 1904.

La Classe sociale, 236 p. gr. in-8°. Bruxelles, Schepens, 1905.

TABLE DES MATIÈRES

DU PREMIER VOLUME

PAGES

CHAPITRE PREMIER. — L'éducation physique . . . 1-54

Nécessité de la culture physique. — Diversité des solutions. — Comment la question fut posée au Congrès. 1-3

§ 1. — Les Rapports présentés par MM. Dr Tissié, H. Denève, Ch. Lefébure, P. Vermeersch, baron de Coubertin, Dr Gommaerts, Dr Wettendorf, commandant Lefébure, E. de Lalieu, l'inspecteur Fosséprez . . . 3-22

§ 2. — Enseignement primaire. — A. Les trois vœux relatifs à l'école primaire. — Le vœu concernant l'école gardienne. — B. Les deux vœux de l'école normale . 22-32

§ 3. — Enseignement moyen. — Une part plus large aux exercices physiques; le temps y consacré, mieux utilisé; généralisation des exercices militaires. — Le vœu des applications et de la méthode 32-41

§ 4. — Enseignement supérieur. — Cours obligatoire d'hygiène de l'éducation physique dans les facultés de médecine; cours semblable pour les futurs professeurs de l'enseignement moyen; cours plus général et facultatif pour tous les étudiants de l'université; développement des Sociétés sportives; la méthode gymnastique; l'école supérieure centrale d'éducation physique. 42-54

PAGES

CHAPITRE II. — L'enseignement des langues vivantes 54-96

Utilité d'apprendre les langues modernes. 55-57

§ 1. — L'enseignement primaire. — Faut-il commencer cet enseignement à l'école? — Caractère de l'école primaire. — Question posée par le Congrès. — Réponses des rapporteurs. — Proposition Fleurquin. — Vœu modeste du Congrès. — Les langues à l'école d'adultes et dans les œuvres post-scolaires. — Les cercles polyglottes 57-66

§ 2. — Enseignement moyen. — Il y a lieu de rendre obligatoire l'enseignement de la langue nationale, ou éventuellement, des langues nationales; quant aux langues vivantes, la préférence doit être donnée à celles qui s'adaptent le mieux aux besoins de l'expansion économique de chaque nation; l'enseignement initial des langues étrangères se fera selon la méthode directe; après deux années, il sera continué d'une manière surtout littéraire; chaque professeur de langues étrangères fera un séjour dans le pays dont il enseigne la langue; organisation de l'échange des élèves entre divers pays; la correspondance interscolaire entre pays à langues différentes 66-79

§ 3. — Enseignement supérieur. — La meilleure organisation pour former les professeurs de langues dans l'enseignement moyen supérieur. — Solution Hamélius. — Les instituts spéciaux de langues vivantes. — Les rapports. — La motion en faveur de l'esperanto. — Analyse des quatre vœux. 79-96

CHAPITRE III. — L'enseignement primaire 97-156

Faut-il orienter l'école primaire vers l'expansion mondiale? — Le programme du Congrès. — Le référendum belge 97-99

§ 1. — Analyse des rapports, surtout du rapport général du personnel enseignant belge. 99-111

§ 2. — L'école primaire. — Il faut associer, par l'école, le peuple entier à l'expansion; l'éducation combattra les défauts et préjugés qui contrarient l'expansion; que, par une discipline forte qui laisse à l'enfant l'entière liberté de se déterminer, l'école donne à la volonté toute son énergie; qu'en montrant la puissance de la

PAGES

coopération, en secouant nos habitudes casanières, en ouvrant de vastes horizons, en éveillant les vocations, elle éveille l'esprit d'entreprise; il convient d'orienter les programmes vers l'expansion et de multiplier l'enseignement occasionnel; le rôle de la bibliothèque, de diverses excursions scolaires, des images, des projections lumineuses, des petits musées, des cartes d'expansion nationale; enseignement maritime occasionnel; société nationale d'expansion. — L'école primaire du 4e degré : réformes préconisées. La question de l'Instruction obligatoire. 111-141

§ 3. — Formation des instituteurs. — Orientation du programme de l'école normale vers l'expansion; ajoute de l'économie politique. — Mesures pratiques complémentaires préconisées. Donnons plus de liberté et d'initiative aux normalistes, en attendant la suppression des internats, afin de mettre les futurs instituteurs en présence des réalités de la vie journalière. — Excursions de vacances. — Pour le personnel enseignant en fonctions, il convient d'instituer des cours temporaires spéciaux. — Conférences. — Bibliothèques cantonales. — Les cours universitaires de vacances pour le perfectionnement des instituteurs 141-151

Annexe. — Application des vœux du Congrès à l'enseignement primaire belge. Circulaires ministérielles. . . 151-156

CHAPITRE IV. — L'enseignement moyen 157-296

Le programme. — Nombreux rapports. — Importance de l'enseignement moyen en matière d'expansion. — Admirable effort du Congrès 157-159

§ 1. — Les humanités. — Comment se pose le problème. — I. L'esprit et le but des humanités : préparation à la vie? enseignement utilitaire? transmission de la culture? — II. Rapports : pas de défense intransigeante du Grec; conception d'un système d'humanités anciennes où le latin seul serait maintenu comme langue ancienne. — III. Les débats : proposition Thibaut; proposition Bauer; proposition Dejace; proposition Hoffman; proposition Collette; proposition Lefèvre; proposition Kurth. — IV. Le vœu principal : qu'à côté de l'enseignement gréco-latin des humanités anciennes, il soit organisé un type d'enseignement nouveau dont l'étude scientifique de la langue maternelle, combinée avec celle des langues

PAGES

modernes et du latin, formerait le centre de gravité. — Analyse des considérants et du dispositif. — V. La méthode d'enseignement des langues anciennes et la question des cycles. — VI. La culture scientifique. — Thèse Jaspers-Mansion. — Vœu en faveur de la géologie pratique et des cours de science en plein air . . 159-220

§ 2. — L'enseignement de l'histoire. — Utilité de l'histoire en matière d'expansion. — Conclusions des rapports, notamment quant à l'interprétation économique de l'histoire et à la philosophie de l'histoire. — La proposition Millard. — L'enseignement de l'histoire moderne et contemporaine, spécialement des faits d'ordre économique, pour stimuler les tendances à l'expansion mondiale; réduction de l'histoire antique et moyen-âgeuse dans les classes supérieures; part plus réduite réservée aux événements militaires et politiques; l'histoire nationale restera le centre. . . 220-228

§ 3. — L'enseignement de la géographie. — La géographie est la science " expansionniste " par excellence. — Une part plus large lui sera faite dans les programmes. — L'enseignement sera basé sur la géologie élémentaire et le cadre de la matière nettement défini par des règlements. — La méthode sera rationnelle, intuitive, pratique. — Organisation de conférences géographiques pour élèves et anciens élèves; magasins de clichés. — Les professeurs spéciaux de géographie . . : 228-250

§ 4. — Les autres branches d'enseignement. — Toutes les branches du programme peuvent et doivent être orientées dans le sens de l'expansion, suivant les rapporteurs. — Exemples de la langue maternelle et des langues anciennes. — Proposition Collette 251-255

§ 5. — L'école moyenne. — Rôle général de l'école moyenne dans l'expansion. — Les rapports sur l'école moyenne générale; vœux relatifs à la multiplication des écoles moyennes, à la nécessité d'y bien enseigner la rédaction en langue maternelle; la quatrième année complémentaire et son caractère pratique. — La section spéciale commerciale de l'école moyenne; le développement des études commerciales et linguistiques; le bureau commercial; le cours de géographie; les conférences économiques et sociales; les excursions. — Encouragements aux cours commerciaux, polyglottes, et institutions pédagogiques diverses 255-267

PAGES

§ 6. — La section commerciale spéciale dans l'enseignement du degré supérieur. — Exemple de la Belgique; réforme récente; programme; critique du Congrès et amendement résultant des vœux 267-280

§ 7. — L'enseignement professionnel. — Son importance au point de vue expansionniste; orientation nouvelle de l'école professionnelle, suivant les rapporteurs et l'esprit général du Congrès; l'enseignement professionnel de l'agriculture; l'enseignement professionnel nouveau au profit des classes moyennes; un type d'avenir d'école professionnelle 280-284

§ 8. — L'éducation. — L'éducation doit attirer l'attention au moins autant que l'instruction. — Collaboration des parents et des maîtres dans la formation du caractère moral, de l'énergie, de la volonté; le régime de l'externat sera la règle; pour l'exception, l'internat. — L'éducation " particulariste ". — Direction des vocations; rôle social du professeur. — Portée éducative des voyages pour les élèves et les maîtres. — Les bourses de voyage autour du monde. 284-296

INTRODUCTION

La Réforme de l'Enseignement, votée par le Congrès international d'expansion économique mondiale, tel est l'objet de ce livre.

Le Congrès mondial était le premier d'une espèce nouvelle. Il marque une date.

Non seulement il fut le Congrès des Congrès tenus en Belgique en 1905 à l'occasion du 75e anniversaire de l'Indépendance nationale, mais son idée-mère est l'aboutissement logique de l'évolution des peuples avancés qui mènent le monde.

L'Économie, de nationale est devenue internationale ; de même, la superstructure civilisatrice qui s'élève sur le fondement économique.

Au siècle dernier la conception de « l'État isolé » était déjà vieille avant de naître ; aujourd'hui c'est une antiquité.

Les peuples qui portent le flambeau de la civilisation débordent leurs frontières avec un élan de marée. La politique coloniale de la seconde moitié du XIXe siècle en est un

aspect. La politique commerciale contemporaine en est un autre.

Tous ces centres d'activité humaine doivent déployer leur énergie au dehors. C'est une nécessité. Il leur faut « s'épandre » sous peine de perdre la santé et même la vie.

Aussi voit-on les nations progressives obéir à cette loi de leur développement.

Toutes pratiquent « l'expansion mondiale ». Comment s'y prennent-elles ? Quel est le résultat de cette expérience ? Peut-on dégager les leçons de leurs revers et les causes de leurs succès ?

Il y a quelques mois, le moment paraissait venu de rassembler en un Congrès international les représentants les plus éclairés des Puissances « mondiales », afin d'examiner les moyens de déduire, des enseignements du passé, les règles de l'avenir.

L'intérêt de chacun était le même.

De là l'accueil sympathique réservé à l'Idée par les États d'Europe, d'Asie et d'Amérique. On peut dire que tous adhérèrent.

L'utilité est évidente pour les peuples à population débordante. Mais en est-il ainsi des autres, des races faibles ou de celles qui occupent une place modeste sur l'échelle de la civilisation ?

Celles-ci comme ceux-là mirent cependant le même empressement à répondre à l'invitation du Comité organisateur.

Sans doute les motifs d'adhésion diffèrent ; mais sont-ils moins fondés ?

Les grands empires d'Orient n'ont-ils pas le plus grand intérêt de savoir comment les nations grandissent dans le monde moderne ? Et les peuples qui ont besoin de l'aide des nations avancées pour s'élever, n'ont-ils pas des raisons vitales à connaître leurs moyens et leurs méthodes, ne fût-ce que pour choisir éventuellement leurs précepteurs ou leurs tuteurs ?

Ainsi surgit dans sa pleine lumière la conception contemporaine de la solidarité des peuples, aux conséquences si fécondes qu'on n'en saurait encore mesurer l'étendue.

A raison de la diversité des sols et des races, les nations ont toutes plus ou moins besoin les unes des autres, pour se développer dans le sens général du progrès de l'humanité.

Sous ce rapport, la civilisation contemporaine apparaît comme le dernier stade de l'évolution des groupes humains. Aux origines, les familles luttèrent contre les familles jusqu'au moment où un groupement plus important, dû à des causes diverses, montra à tous les ennemis de la veille les bienfaits de l'accord et la fécondité de la coopération. De même, plus tard, pour les villages, les seigneuries et les cités. Aujourd'hui que les nations sont constituées presque partout et que les principales d'entre elles ont appris à se respecter, à force de se craindre, il semble que l'ère de l'entente plus intime soit ouverte.

Les conventions internationales se multiplient. Les ententes cordiales s'épanouissent. La tendance à régler les conflits internationaux par la voie de l'arbitrage s'accentue.

Qui sait si la nouvelle réunion plus ou moins prochaine des Puissances à La Haye n'aboutira pas déjà à une des solutions espérées par la conscience universelle?

Quoi qu'il en soit, l'âge de « l'internationalisation » a commencé. Des orages peuvent encore exercer des ravages; mais après l'éphémère tourmente la solidarité reprendra son œuvre patiente, continue, et à la longue, triomphante.

« C'est donc bien de l'expansion qu'il s'agit, disait à la séance inaugurale, l'éloquent président du Congrès de Mons, mais non pas seulement de l'expansion économique. Ce qui est notre but, ce qu'il nous faut étudier, ce sont les voies du développement de la civilisation universelle, dans l'ordre de la solidarité des intérêts et par l'effort collectif. Il s'agit, pour les nations parvenues au sommet de la montagne, d'aider les populations arriérées à y arriver à leur tour et cela dans l'intérêt des uns comme des autres. »

Ce sera un éternel honneur pour la Belgique d'avoir provoqué la réunion du premier Congrès international d'expansion mondiale.

Aucun couronnement ne convenait mieux aux fêtes du 75e anniversaire de l'Indépendance nationale.

Après les apothéoses de Bruxelles, le succès de l'exposition internationale de Liége, les triomphales journées de Gand, d'Anvers, de Bruges, de Hasselt, de Namur et d'Arlon, l'enthousiasme des communes et des villes, après cette période de fièvre patriotique où un peuple libre prit fièrement conscience de ses destinées, par la contempla-

tion de son passé et la célébration de ses gloires, quelle plus belle conclusion que le geste du royal Initiateur montrant le chemin de l'avenir ?

Le 24 septembre ce fut un grandiose spectacle.

Dans le centre industriel le plus dense du pays, au milieu des représentants officiels de près de quarante Puissances, devant l'élite de la science, du commerce et de l'industrie de l'Univers, le Roi Léopold II présida, vivant symbole, à l'ouverture solennelle du Congrès qui allait formuler les règles de l'expansion civilisatrice des nations.

Quel labeur !

Plus de 400 rapports ; de milliers de congressistes. Une série ininterrompue de débats élevés. Une centaine de vœux précis, dont l'unanimité des votes multiplie la signification internationale et scientifique. Plusieurs fondations de bureaux internationaux permanents. Le tout dominé par l'admirable leçon d'énergie que dégage le projet de la conquête des pôles. Tel est le bilan sommaire autant que spécial, de ce premier Congrès mondial.

Le 27 septembre, dans le Palais de la Bourse de Bruxelles, fut une journée d'apothéose. A l'appel de la *Fédération pour la défense des intérêts belges à l'étranger*, la Belgique économique avait répondu avec une spontanéité sans précédents. Groupés autour de « celui qui eut toujours de la puissance économique du pays le souci le plus élevé et le plus constant », les représentants belges les plus autorisés de l'industrie, de l'agriculture, du commerce et de la finance fêtaient les congressistes de Mons. Le président,

M. Ernest Solvay, un des hommes les plus représentatifs de la grande industrie nationale, dit au Roi :

« Dans son ampleur de vues, Votre Majesté envisage le monde. Le monde est le champ d'action de tous. Le monde doit s'organiser, s'unifier pour s'ouvrir ainsi de lui-même à l'activité générale. C'est Votre Majesté qui a voulu le Congrès de Mons; elle l'avait en germe dans les idées depuis 1858, devançant les temps, pressentant le grand mouvement moderne. Elle a voulu le Congrès de Mons pour qu'il cherche à conclure en faits; et des faits, des résolutions et des fondations d'organismes de haute portée en sont déjà sortis. »

Ce fut le Roi lui-même « un des plus grands pionniers de l'œuvre mondiale », qui précisa la signification du Congrès et de l'assemblée.

« Je suis heureux de voir les représentants autorisés de la Belgique économique, fiers de tous les progrès réalisés depuis 1830 par les travailleurs belges, groupés en si grand nombre autour de moi pour célébrer le 75e anniversaire d'une indépendance qui fut féconde à notre développement économique et sera, si nous le voulons bien, plus féconde encore dans l'avenir. Je vous remercie, messieurs, d'avoir répondu à l'invitation de la Fédération pour la défense de nos intérêts à l'étranger et d'être accourus aujourd'hui pour fêter avec elle et moi les membres du Congrès mondial de Mons.

» Nous avons commencé les cérémonies de notre jubilé par la pose de la première pierre de l'École mondiale que l'État du Congo crée à Tervueren. Une commission composée

de sommités étrangères et belges sera bientôt réunie pour formuler les programmes d'études et d'exercices corporels à faire suivre par les élèves. Nous clôturons nos cérémonies jubilaires par la tenue du Congrès mondial de Mons, convoqué à la suite d'une résolution de mon gouvernement à laquelle j'ai vivement applaudi.

» J'espère que les délibérations du Congrès seront utiles à la noble cause de l'activité humaine, à l'augmentation de notre bien-être et du bien-être général. Son attention et sa compétence se porteront sur bien des points. *Parmi ces points, qui nous intéressent particulièrement, se trouve la nomenclature de ce que doit apprendre corporellement et intellectuellement le jeune homme qui se destine aux carrières mondiales s'il veut se procurer la chance d'y réussir.* Parmi ces points, se trouve également l'indication des meilleurs moyens pour stimuler le mouvement maritime là où il existe et l'encourager à naître là où il fait encore défaut.

» La mer, comme le disait éloquemment le président du Congrès, appartient à tous et doit servir à tous.

» Je me persuade que le Congrès mondial de Mons fera sage et utile besogne ; je me permets d'exprimer cette confiance aux membres du Congrès qui se trouvent ici. Je salue avec empressement les étrangers distingués qui ont bien voulu se rendre au Congrès et y apporter leurs lumières et leurs talents. Les Belges et moi souhaitons qu'ils gardent un bon souvenir de leur séjour en Belgique et y reviennent pour continuer la tâche commencée.

» Et quant à vous, mes compatriotes, représentants ici

des forces économiques de la Belgique, laissez-moi vous dire que votre activité augmente le nombre des raisons d'être de notre vie indépendante. Sans ambition politique, la petite Belgique veut être de plus en plus la capitale d'un notable mouvement intellectuel, artistique, civilisateur et économique, être un membre modeste, mais utile, de la grande famille des nations et apporter sa petite part de services à l'humanité. »

Cette dernière pensée résumait admirablement la devise d'un règne, l'espoir du monarque, la conclusion nationale du Congrès, et la proclamation solennelle de la solidarité internationale.

Six mois se sont écoulés ; l'écho des adieux et des fêtes s'est adouci ; la critique a fait son œuvre de sélection.

On regarde et on reste surpris de la profondeur du sillon que le Congrès a creusé dans les esprits. En Belgique, par exemple, ils sont nombreux ceux qui datent de 1905 une espèce de mentalité nouvelle qui fait voir plus grand et plus loin ; on dirait que l'horizon s'est élargi et que les poumons commencent à respirer plus régulièrement l'air du large.

On reste ébloui du reste, de l'aspect grandiose du monument édifié par le Congrès, auquel tant de cerveaux d'élite apportèrent leur pierre et leur effort.

Des sceptiques ont soutenu que « l'expansion mondiale » était une expression vide de sens. Et voici que la réponse de quatre cents rapporteurs amasse une telle quantité de maté-

riaux qu'il a fallu huit sections, admirablement dirigées par des présidents d'élite, pour les inventorier avec méthode.

L'heure est venue d'analyser dans des buts précis d'application les diverses parties de ce colossal labeur collectif. L'auteur de cet essai n'a exploré que les domaines de l'enseignement.

Il est vrai que l'instruction et l'éducation ont fait l'objet exclusif de trois sections spéciales et l'objet partiel du programme des sections quatrième, cinquième et sixième.

On s'est étonné de l'extension donnée par le Congrès aux problèmes d'enseignement.

Comme si l'homme de demain ne devait pas se former ainsi que celui d'aujourd'hui, à l'école, au collège, à l'université.

Puisque les conditions du monde changent, pourquoi ne pas adapter les institutions éducatives au milieu nouveau?

Si vous voulez ouvrir les yeux de l'enfant du peuple aux perspectives de l'expansion, à qui en appellerez-vous, après la famille, sinon aux instituteurs, ses éducateurs naturels?

Lorsque vous désirerez assurer à votre commerce lointain des esprits directeurs et de fortes énergies, où les préparerez-vous, sinon dans vos collèges et dans vos écoles spéciales?

C'est à l'école et au collège que se forgent les générations de l'avenir. Vos enfants seront ce que vos « maîtres » les auront faits.

Il s'agit donc d'orienter les jeunes activités vers le point cardinal de l'expansion, de les « élever » au niveau des

exigences actuelles, de les armer de science et de volonté, de les équiper à la moderne, prêts aux luttes pour toutes les supériorités.

Comment s'y prendre ?

Le Congrès mondial présente une abondance de vœux telle qu'au premier abord elle déconcerte. La moisson est immense.

A l'examen cependant, sept divisions s'indiquent, suivant la parenté des gerbes. Elles correspondent aux genres des réformes et à leur enchaînement logique : éducation physique, langues vivantes, instruction primaire, enseignement moyen, universités, écoles mondiales, documentation.

Le chapitre premier de ce livre s'occupe de la culture physique de l'enfant, de l'adolescent, du jeune homme. Le terrain où germera la plante de l'âme forte et sereine, sera travaillé avec une science d'agronome et un art de jardinier. Corps souple, vigoureux, endurant, prêt à affronter les tropiques, les glaciers et les déserts. Pas un peuple d'athlètes, mais une collectivité disciplinée où chaque unité possède un instrument accordé et soit prête à tout moment à donner la plénitude de son être et de ses possibilités naturelles. De la gymnastique et des sports résulteront le développement harmonique, la santé, l'équilibre et surtout la possession de soi, qui élève jusqu'au calme et bride les passions. Comment atteindre ces buts ? Quelles méthodes le Congrès indique-t-il ? De quelle manière harmoniser les conclusions des spécialistes avec les programmes scolaires ?

Au chapitre deuxième se traitent les langues vivantes. Comment cueillir ces fleurs des civilisations et en faire un bouquet que respirerait avec délices notre jeunesse? Quels procédés permettront de vaincre avec aisance les ennuis de la chasse et les épines gardiennes de la beauté? A quel âge s'exercer à cet art? Quelles ambitions peut-on nourrir dans nos collèges expansionnistes du XXe siècle? De quelles institutions se pourvoîront les pays d'avant-garde? Où trouver les engins perfectionnés qui multiplient les résultats avec l'effort moindre?

C'est dans l'enseignement primaire général que se cantonne le chapitre troisième. Ses sujets sont les enfants de six à douze ans; ils sont innombrables et personnifient les peuples de demain. Sur ces têtes blondes ou brunes, l'action de l'instituteur est souveraine. C'est lui, assure-t-on, qui mena l'Allemagne à Sadowa et le Japon à Tsou-Tjima Comment disposer ces jeunes âmes à recueillir le germe de l'initiative et des vertus mâles? Suivant quelles règles poser dans ces tendres cœurs la frêle semence du goût des horizons lointains et des splendeurs de l'Océan? Et les maîtres eux-mêmes, quelle Pédagogie les façonnera au sein de l'école normale ou dans la fournaise du labeur quotidien? Par quel côté commencer le défrichement du champ immense?

Avec le chapitre quatrième nous montons au degré moyen de l'enseignement. Les adolescents des classes diri-

geantes y sont groupés. Quelle instruction leur départir et quelle éducation? N'est-ce pas l'heure de transmettre les trésors de « la culture » à ces intelligences qui s'épanouissent dans la fleur de leur personnalité commençante? Quelle part réserver à la formation professionnelle? Dans quel vase le collégien boira-t-il à pleins traits cette volonté qui distingue les races supérieures? Quels professeurs dresseront les générations confiantes dans la fortune, qui s'élanceront à la conquête de la Patrie plus grande? Le Congrès mondial s'attarda avec amour à la solution de ces problèmes, qui tourmentent nos responsabilités.

L'enseignement supérieur emplit le chapitre cinquième. Il travaille l'élite. S'il apprend à atteindre les cimes des connaissances professionnelles, ne doit-il pas se préoccuper des lointains nouveaux qui surgissent des brumes de l'expansion? Ingénieurs, commerçants, consuls, explorateurs, coloniaux de toutes espèces et professeurs de tous noms, comment les orienter et les préparer? Dans la lutte de la concurrence comme dans celle de la solidarité, le drapeau de chaque nation ne sera confié qu'à des champions armés de toute la science et de toute la virilité de leur temps. Pour vaincre, il faut savoir plus que les autres et vouloir avec plus d'énergie. Quelles sont les institutions et les méthodes qui « entraîneront » le mieux ces triomphateurs de demain?

Dans le chapitre sixième se classent les vœux relatifs à l'enseignement mondial spécial : l'école coloniale, l'instruction maritime, l'Institut mondial. En eux palpite, dans sa pureté, l'âme grandiose du Congrès. La préoccupation expansionniste y règne en souveraine absolue : quel programme va-t-elle inspirer et quelle ordonnance des études ? Il y a des mondes à découvrir, quel en est le chemin ? Dans quelle atmosphère éducative baignerez-vous cette jeunesse ? Comment cultiver dans les cœurs la force de se modérer, le dévoûment, l'abnégation et surtout l'amour à l'égard de l'humanité inférieure qu'il s'agira de prendre comme par la main pour l'élever vers la chaude lumière de la civilisation ? L'Océan est à tous ; il est le trait d'union des continents ; quels marins le XXe siècle solidariste va-t-il exiger ?

Le chapitre septième est le sommet de la montagne : par les cascades plus ou moins canalisées, bondissent les eaux limpides qui alimentent les cultures des plaines. Conçoit-on le miracle de notre enseignement en travail, sans les bibliothèques, les musées, les offices de renseignements ? Comment capter ces sources diverses et souvent un peu folles ? Comment multiplier leur énergie en les rassemblant ? Comment distribuer à chacun la pleine mesure de son désir ? La documentation mondiale unifiée est-elle encore du domaine du rêve ? Sinon, quelle forme donner à son être pour l'adapter à nos conditions ? Dans ce vaste élan de solidarité qui nous entraîne vers les peuples arriérés, la flamme de la science éclairera notre effort : comment les connaître, les

observer, les pousser vers le progrès, suivant la ligne de la moindre résistance? Les efforts nationaux ne sont-ils pas à grouper en une espèce d'organisme international vivant, où viendrait se centraliser la documentation ethnographique de l'Univers?

La tâche entreprise ne fut pas aisée. Si la grande Voix du Congrès a répondu avec une majesté sacerdotale, l'écrivain qui en recueille les échos et les commente se heurte aux écueils des spécialités les plus divergentes.

Par bonheur, l'esprit d'unité plane comme une étoile.

Lorsqu'on a lu, page par page, les neuf volumes qui contiennent la substance des débats et des rapports, on est étonné de voir comme chaque idée se porte naturellement vers le vœu correspondant et s'y range comme un soldat près de son drapeau. L'harmonie de l'être collectif apparaît dans toute sa lumière. Il n'y a plus d'humbles efforts isolés ou perdus; chacun prend place dans l'œuvre d'ensemble, merveilleusement orientée vers le soleil levant.

On sent qu'un même souci a labouré tous ces cerveaux en travail.

L'idée d'expansion mondiale apparaît alors comme un de ces phénomènes idéologiques qui, à l'époque des maturités, envahissent les intelligences d'élite, les possèdent et les poussent vers une action collective puissante qui emporte la résistance.

Cette sorte d'explosion de forces mentales, qui n'est que l'expression idéale des facteurs sociaux en marche, creuse

des traces profondes et finit tôt ou tard par modifier la direction des sociétés ; la force des choses les impose à l'humanité.

L'habileté des gouvernements est de s'emparer de ces manifestations idéologiques, d'en extraire la moelle, de l'infuser dans les institutions, de devancer aussi les événements et les concurrents, de canaliser à leur profit, si l'on peut dire, les courants historiques.

A la suite du Congrès mondial, bien des États ont mis ses conclusions à l'étude. Aucun, pensons-nous, n'est entré aussi vite et aussi loin dans la voie des réalisations que le Gouvernement belge. Il donne l'exemple. Le premier, il cueille le fruit de l'arbre qu'il a planté.

La méthode de ce travail fut dictée par le sujet lui-même. Les vœux du Congrès sont les résultantes des efforts combinés de milliers d'intelligences d'élite ; pour en fixer la portée, il ne suffit pas de faire entendre le cliquetis des arguments ; leur genèse importe et aussi l'intention des auteurs. De la quintessence de pensée qu'est un vœu il convient, si on la veut saisir, de savoir marquer les étapes de la marche ascensionnelle de son évolution. Comprend-on une fleur si on ne connaît la plante et son milieu !

Les sources de cette analyse « positive » sont les rapports, les débats, les entretiens privés et les opinions dominantes.

Une œuvre comme celle du premier Congrès mondial d'expansion possède sa beauté propre. Elle résulte non

seulement de la caresse des lignes que tracent ses masses imposantes, mais de la splendeur des vérités nouvelles accumulées.

L'ambition de l'ouvrier qui mit au point est que l'impression de l'Œuvre du Congrès soit fécondante et que sa personnalité disparaisse dans l'ombre : son effort se confond avec celui de ces centaines de bonnes volontés qui ont essayé d'interpréter un moment de l'histoire contemporaine.

CHAPITRE PREMIER

L'ÉDUCATION PHYSIQUE

La question de l'éducation physique préoccupa vivement les organisateurs du Congrès mondial.

Il est aisé de s'imaginer pourquoi.

S'il est vrai que la culture physique s'impose à l'homme moderne, au citadin surtout, tantôt enfiévré par la vie intense et nerveuse des affaires, tantôt rongé par le vice ou la mollesse du bien-être, il est incontestable que pour ceux qui veulent tenter des entreprises lointaines, une des conditions essentielles de réussite consiste à disposer d'un corps bien développé, entraîné, endurant.

Le peuple qui s'appliquera les meilleures méthodes d'éducation physique possédera le maximum de chances pour décrocher, toutes choses égales d'ailleurs, la palme dans le tournoi international de l'expansion mondiale.

Une des causes de l'avance des Anglo-Saxons est la supériorité de leur culture physique. Et si les plus énergiques des Anglo-Saxons d'aujourd'hui, les Américains des États-Unis peuvent aspirer à l'hégémonie, il semble bien

que c'est en partie à leur enthousiasme pratique pour les exercices physiques rationnels qu'ils le doivent.

Si donc l'on veut former la jeunesse la plus apte aux carrières d'expansion, le premier problème à déchiffrer est celui de la meilleure éducation physique à lui donner.

Or, ce problème n'est pas si aisé à résoudre qu'il le paraît. La dispute sévit dans les rangs des spécialistes ; entre ceux-ci et les pédagogues, ce ne sont que dédains ou rancunes.

Parcourez, par exemple, les débats des principaux Congrès d'éducation physique, qui se sont tenus en France et en Belgique.

Tandis qu'au Congrès Olympique du Havre (1897) et au Congrès de l'éducation physique de Paris (1900), la lutte est ardente entre les partisans de la gymnastique allemande et ceux de la gymnastique suédoise, aux Congrès internationaux de Bruxelles et de Liége (1905) elle n'est pas moins vive entre les éclectiques et les puristes suédois.

Cependant que les spécialistes discutent avec âpreté, les pédagogues refusent pratiquement toute emprise sur les programmes qui surmènent : on dirait qu'aux yeux de la plupart, la gymnastique éducative est un cours inférieur, sinon méprisable, bon tout au plus à être rangé avec ou après les récréations, parmi ce qu'ils considèrent comme les accessoires négligeables de l'enseignement, à tous degrés.

Les organisateurs du Congrès de Mons résolurent de brusquer les solutions.

Non seulement on mettrait les questions d'éducation physique à l'ordre du jour des trois sous-sections d'enseignement, mais on y convierait à la fois les principaux

champions des diverses écoles et les représentants de la pédagogie tant officielle que privée.

Ainsi pourraient être résolues la question de la méthode la meilleure et celle de l'étendue dans l'horaire scolaire. On espérait non seulement noyer les divergences accessoires des spécialistes pour ne laisser surnager que les grandes tendances qui seules importent dans les assises internationales, mais encore hausser le degré de considération et d'importance des cours gymnastiques, à coups d'arguments généraux et élevés.

§ I. — Les Rapports.

Les rapports qui furent envoyés au Bureau du Congrès mondial peuvent, dans leur ensemble, passer pour des modèles.

Entre tous se distingue celui de M. le Dr Tissié, un des chefs des « puristes » suédois.

Il ne comporte pas moins de 169 pages. Divisé en six chapitres il se présente sous un titre prometteur : *L'homme de demain.*

Après une introduction qui célèbre la joie de vivre, il expose, dans le chapitre premier, l'historique de l'éducation physique en France. Le chapitre second s'occupe de la machine humaine en fonction psycho-dynamique. L'œuvre nationale de la Ligue girondine de l'éducation physique, est l'objet du chapitre suivant. Le chapitre quatrième traite d'une enquête dans les Académies en France sur l'éducation physique et sur son rôle dans l'expansion mon-

diale. Le cinquième chapitre comporte une étude du peuple Basque, de ses mœurs et de son entraînement physique. Le chapitre final renferme les conclusions et les vœux.

Quelques considérations fondamentales du chapitre deuxième indiqueront le point de vue :

« La gymnastique ne consiste pas à faire des mouvements ; elle a pour objet d'*adapter, au moment voulu,* tel ou tel mouvement à telle ou telle grande fonction biologique : respiration, circulation, digestion, musculation, innervation, cérébration. »

« Le mouvement n'étant pas le but mais étant un moyen, on comprend facilement que le même mouvement puisse être appliqué quantitativement et qualitativement à l'enfant, à l'adolescent, à l'adulte..., puisque le corps humain, étant anatomiquement le même, réagit physiologiquement, aux mêmes lois biologiques. »

« Jeux et sports servent de complément à la gymnastique éducative, base de toute éducation physique rationnelle. »

« La fonction psycho-dynamique de la machine humaine se résume dans la proposition suivante : *On marche avec ses muscles, on court avec ses poumons, on galope avec son cœur, on résiste avec son estomac, on arrive avec son cerveau.* »

Voici les vœux que propose le rapport :

1. Le Congrès émet le vœu que l'éducation physique soit donnée à l'école et après l'école, sous ses deux formes : *a)* la gymnastique pédagogique de formation ; *b)* la gymnastique sportive d'application.

2. Le Congrès demande que cet enseignement, tout nouveau encore, soit orienté par la science et soit assuré : *a)* par la formation de maîtres *très instruits* dans les trois

enseignements, supérieur, moyen et primaire; *b)* par une direction générale de l'éducation physique ou mieux celle d'un Service de Santé scolaire; *c)* par une organisation spéciale et rationnelle d'inspection des exercices physiques scolaires et postscolaires.

3. Le Congrès estime que les pouvoirs publics ne doivent accorder leur concours et leurs faveurs qu'aux associations appliquant des méthodes utiles et physiologiques d'entraînement physique.

4. Le Congrès émet le vœu que la méthode de la Ligue girondine de l'Éducation physique, qui groupe la gymnastique pédagogique suédoise et la gymnastique sportive anglaise, ayant fait ses preuves dans le Sud-Ouest de la France pendant dix-sept ans, soit introduite dans l'enseignement primaire, moyen et supérieur.

5. En ce qui concerne l'institution des lendits tels que la Ligue girondine de l'Éducation physique les a organisés pédagogiquement dans l'Académie de Bordeaux, leur preuve d'excellence ayant été faite depuis quinze ans au point de vue de l'action vulgarisatrice des exercices physiques sur l'opinion publique, et surtout de la formation des caractères par la responsabilité dans la liberté, le Congrès émet le vœu que l'œuvre des lendits girondins soit maintenue où elle existe et introduite, autant que possible, dans l'enseignement scolaire et postscolaire, où elle n'existe pas.

M. H. Denève, inspecteur de l'enseignement gymnastique à Mons (Belgique), conclut à peu près dans le même sens que le docteur Tissié, mais il limite ses conclusions à l'enseignement primaire :

Il demande que la gymnastique se pratique chaque jour dans les écoles primaires pendant quinze à vingt minutes au moins à raison de quatre leçons d'une demi-heure par semaine, — que des cours temporaires pour les instituteurs et institutrices en fonctions soient organisés, — qu'une inspection spéciale pour la gymnastique soit établie, — que la fiche physiologique de chaque élève soit dressée trimestriellement par un médecin, — enfin, que l'enseignement de la gymnastique soit organisé effectivement dans les écoles d'adultes, dans les écoles professionnelles et industrielles (1).

Sur le but de la gymnastique pédagogique, M. Denève livre toute sa pensée :

La gymnastique scolaire, c'est-à-dire éducative, pédagogique, doit être à la portée de tous, faibles ou forts, filles ou garçons. Elle doit pouvoir occuper simultanément tous les élèves et se pratiquer en plein air lorsque les circonstances climatériques le permettent. — Elle doit être corrective, c'est-à-dire qu'elle doit améliorer le maintien, l'attitude, l'allure de l'enfant, corriger ses défauts et prévenir les déformations. — Elle doit viser à augmenter l'étendue et la

(1) Le rapporteur fait siens d'ailleurs les vœux émis par la section de l'éducation physique au Congrès Olympique de Bruxelles, à savoir : L'exercice collectif est la base de l'éducation physique à l'école primaire. — La gymnastique éducative doit être enseignée journellement à tous les élèves des écoles primaires effectivement, pendant une demi-heure au moins, sans préjudice des récréations. — Le travail manuel a sa place marquée à l'école primaire. — Il doit être enseigné avec un grand soin d'éviter les attitudes vicieuses et avec un choix judicieux des métiers. — Il serait désirable que certains jeux fussent compris dans l'éducation physique primaire, tout en laissant aux élèves le plus de liberté possible. — Il est nécessaire de créer, comme à Stockholm, une école supérieure centrale d'éducation physique, destinée à former des spécialistes et à faire progresser la science de la gymnastique. — L'inspection médicale des écoles sera organisée avec le caractère médico-pédagogique qui a été défini par le Congrès international d'hygiène de Bruxelles.

souplesse des articulations, à fortifier les parties du corps affaiblies par la sédentarité scolaire, les muscles du dos et de l'abdomen. — Elle doit veiller au développement symétrique du système musculaire, sans oublier que son rôle consiste à influencer favorablement le fonctionnement des organes internes et non à faire acquérir aux muscles un volume exagéré. — Elle doit proportionner le travail selon l'importance physiologique de chaque partie du corps. — Elle doit être éducative de la volonté et de l'attention. Et, à ce sujet, il est bon de dire que la plupart des exercices sans engins nécessitent, lorsqu'ils sont bien exécutés, un déploiement de force, d'énergie et de volonté bien plus considérable que n'importe quel travail aux engins, mais dans des conditions plus en rapport avec la nature physique de l'être humain. — Elle doit aussi être esthétique, c'est-à-dire qu'elle doit non seulement poursuivre le perfectionnement interne en vue de la santé, mais aussi le perfectionnement externe en vue de la beauté. — Elle doit être architecturale et faire ressortir toutes les beautés de l'académie de l'homme.

« Existe-t-il une méthode de gymnastique répondant à tous ces desiderata, » conclut l'auteur ? « Oui, c'est le système suédois de Ling. »

On remarquera que l'esprit de l'argumentation de l'inspecteur Denève, qui ne vise que l'enseignement primaire, s'applique *mutatis mutandis* à l'enseignement secondaire et même à l'enseignement supérieur. Les buts de la gymnastique sont les mêmes, à tous les degrés.

Seulement, comme le remarque M. le Dr Demoor, professeur à l'Université de Bruxelles, cette gymnastique doit

être douce pour les enfants ; plus douce encore pour les adolescents (âge de la puberté) et enfin énergique pour les jeunes gens.

M. l'ingénieur Charles Lefébure, dont les exploits d'alpiniste sont connus, n'hésite pas à se rallier à la méthode de Ling. « La méthode la plus raisonnée, la plus scientifique, la plus pratiquement démontrée actuellement, écrit-il, est la méthode suédoise ou de Ling. En dépit des systèmes plus récents qui ont été imaginés empiriquement dans l'ignorance ou l'incompréhension de ce qui existait déjà, elle réalise sans conteste, pour ceux qui l'ont individuellement expérimentée, le moyen le plus efficace pour assouplir ou fortifier intégralement le corps humain, en un minimum de temps, sans provoquer de déformations dues à des efforts épuisants répétés. »

M. Lefébure espère que le Congrès reprendra les vœux de la plupart des Congrès d'éducation physique et notamment celui du Congrès Olympique de Bruxelles, qui consiste à réclamer l'obligation journalière d'une demi-heure de gymnastique pédagogique dans les écoles primaires et secondaires. Il ajoute : « Mais le Congrès devancera les vœux moyens de ces Congrès, en exprimant l'espoir de voir se généraliser, pour les écoles, la méthode scientifique de Ling, parce qu'elle est adoptée pratiquement dans les pays où l'éducation physique est le plus en honneur, c'est-à-dire où précisément la vitalité est marquée par une tendance d'expansion effective ou virtuelle. De plus, puisqu'elle est la plus conforme actuellement aux données les plus récentes de la science, il y a des présomptions logiques pour que ses

perfectionnements soient les plus rapides et les plus rationnels. »

A noter une déclaration importante, dont l'essence fut souvent exploitée pour obscurcir les idées :

« L'organisation physiologique-anatomique de l'homme étant *une,* quels que soient les climats, la gymnastique *éducative* pour développer le corps humain, tendra à devenir unique ; mais il est clair que la gymnastique *sportive* et les sports varieront avec les climats, avec les aptitudes, le caractère des peuples et peut-être même avec les saisons. »

Le rapport de M. Lefébure est parsemé de vœux d'ordres divers. Voici ceux qui intéressent directement la culture physique :

Il serait utile que chaque agglomération fut tenue de réserver pour l'exercice des sports, de vastes emplacements bien aménagés, surtout pour les sports en plein air. — On accorderait au personnel des administrations publiques et privées des congés périodiques ou des heures de loisirs, en basant cette organisation sur l'interchangeabilité des occupations sédentaires. — Le Congrès pourrait émettre un vœu pour que les autorités de tous les pays veillent aux réorganisations actuelles ou insinuantes des écoles normales et de l'enseignement primaire, dans un sens plus éducatif qu'instructif, et qu'il soit adjoint aux programmes l'obligation de l'éducation physique par la gymnastique et les sports.

Le R. P. Vermeersch remit un rapport qui est la monographie d'un collège anglais de la Compagnie de Jésus. Voici les conclusions :

Plutôt que d'enregistrer les succès remportés dans les joûtes publiques, nous préférons apprécier ces exercices (sportifs) à un point de vue supérieur. Sans contester certains inconvénients résultant de l'abus, ni la possibilité des excès, la direction du collège constate, à sa grande satisfaction, que les vainqueurs aux jeux sont fréquemment aussi les vainqueurs aux concours des classes. En entretenant la vigueur physique, l'ardeur aux jeux fournit aux élèves d'excellents éléments de conversation ; les luttes collectives leur enseignent la générosité, le goût de l'ordre, l'esprit d'obéissance et de discipline. Dans ces mêlées, qu'on les laisse organiser eux-mêmes, les élèves pratiquent une sorte de *self-government;* et ils sentent leur responsabilité personnelle engagée dans le succès. Ajoutez la contre-épreuve de tant d'obstacles que l'éducation intellectuelle et morale rencontre dans les malaises physiques et les vices du tempérament : on se convaincra pleinement de l'importance qu'il y a pour nous à obtenir, par des exercices corporels plus rationnellement combinés, une meilleure santé du corps en vue d'une meilleure santé de l'esprit et de l'âme. *Mens sana in corpore sano !*

De son côté, le président du Congrès Olympique, M. le baron Pierre de Coubertin a tracé dans *ses plans du Collège Léopold II,* une esquisse de ce qu'y seraient les exercices physiques. L'éminente personnalité de l'auteur nécessite la reproduction intégrale de sa pensée :

L'éducation physique comprend : la gymnastique suédoise à raison d'une demi-heure quatre fois par semaine — la gymnastique utilitaire à raison de 1 heure 1/2 quatre fois

par semaine — les jeux à raison de 2 heures 1/2 deux fois par semaine.

Les jeux comprennent le foot ball (*Rugby* et Association) d'octobre à mai, le cricket et le *base ball* de mai à juillet, le lawn tennis et les autres jeux de balle, toute l'année. Ils sont entièrement entre les mains des élèves qui forment leurs équipes, choisissent leurs capitaines, concluent des matchs entre eux et — sur avis favorable du conseil — avec les établissements voisins ou les sociétés sportives.

La gymnastique suédoise et la gymnastique utilitaire s'exécutent sous la direction du directeur des exercices physiques et des quatre prévots placés sous ses ordres et composant le corps des professeurs de culture physique. Les séances de gymnastique suédoise comprennent uniquement des mouvements d'ensemble choisis parmi ceux en usage à l'Institut central de Stockholm. Ils s'exécutent en plein air le plus souvent et dans la grande salle par le mauvais temps.

La gymnastique utilitaire comprend, dans son programme intégral, l'apprentissage des *éléments* des différents exercices concourant au sauvetage (course, saut, lancer, escalade, natation), à la défense (escrime, boxe, lutte, tir) et à la locomotion (marche, équitation, bateau, bicyclette, etc.). On nous permettra de ne pas entrer ici dans le détail de cet apprentissage l'ayant exposé tout au long dans le manuel de la *Gymnastique utilitaire* paru récemment (1) et placé aussitôt dans les écoles primaires et secondaires de France par le Ministre de l'Instruction publique. Nous nous

(1) 1 vol. Paris, Alcan, 2e édition.

bornerons à rappeler que le principe même de la méthode (basée sur l'enseignement pour chaque exercice des mouvements élémentaires dissociés d'avec les mouvements de perfectionnement) exclut toute tendance au championnat et tout danger de surmenage.

Les appareils nécessités par la gymnastique utilitaire (murs d'escalade, chevaux de bois, mâture, etc...) sont installés dans les ateliers ou dans le terrain dit d'exercice adjacent; les exercices de tir s'exécutent sur les pistes d'équitation et de tir. Les sports nautiques s'organisent d'après les ressources du voisinage; on s'efforcera de situer le collège à proximité d'une rivière, de la mer ou d'un lac; nous n'avons pas prévu, comme étant trop coûteux, l'établissement d'une piscine. Les sports de glace interviennent dès que le temps s'y prête. Quant à l'équitation nous suggérons un arrangement avec un loueur envoyant de 12 à 14 chevaux spéciaux au collège de la fin de février aux vacances de Pâques et ensuite de la rentrée de Pâques à la fin de juin. Les élèves de 5e année seuls pratiquent les exercices militaires en armes.

Les rapports de MM. les docteurs Gommaerts et Wettendorf s'occupent surtout de la culture physique dans les Universités. Ils sont d'accord, eux aussi, pour préconiser la méthode suédoise.

« La Suède, dit M. Gommaerts, a poussé la gymnastique à un haut degré de perfectionnement, sa méthode est un admirable système d'éducation physique. Elle prime toutes les autres au double point de vue de l'hygiène et de l'esthétique. »

L'auteur se rallie aux vœux émis par le Congrès Olympique de Bruxelles. Il serait à souhaiter :

1° Qu'un *cours obligatoire de l'hygiène de l'éducation physique* fût institué dans *les facultés de médecine.*

2° Que des *notions sur l'étude de l'hygiène de l'éducation physique, intellectuelle et morale* soient données dans les cours de pédagogie. (Les élèves des facultés de philosophie et des sciences se destinant au professorat dans les écoles moyennes supérieures seraient astreints à l'étude de cette partie de l'enseignement pédagogique.)

3° Que les autorités académiques et les professeurs de toutes les facultés stimulent les étudiants à pratiquer les *sports et les jeux,* ainsi qu'à se livrer aux *exercices gymnastiques;* dans ce but qu'on favorise les associations sportives d'étudiants.

4° Que *la gymnastique médicale* fasse partie intégrante du programme des études des facultés de médecine.

C'est sur ce dernier vœu qu'appuie particulièrement le docteur Gommaerts. La gymnastique médicale qu'il préconise comprend, pour les Suédois comme pour lui-même, la gymnastique active, la gymnastique passive, le massage.

Quant à l'utilité d'installer ce cours, elle ne saurait être contestée quant à la thérapeutique. Au point de vue spécial de la pédagogie, ne produirait-il pas des effets salutaires relativement à l'inspection médicale dans les écoles ?

« Le médecin inspecteur devrait pouvoir justifier de connaissances spéciales ; le service d'inspection devrait être organisé dans le but de prévenir la longue série d'affections que l'enfant, l'adolescent, contractent par suite du mauvais maintien, par exemple, pendant de trop longues heures

de cours. Dans d'autres cas (écoles professionnelles), le médecin inspecteur pourra combattre la tendance à l'éclosion des maladies professionnelles. Pour ce qui concerne les écoles ménagères et les écoles de puériculture on aura toujours en vue l'hygiène physique de la femme, ainsi que l'éducation physique de l'enfant. » « Depuis le célèbre Ling, la Suède... a suivi scrupuleusement les préceptes et protégé les doctrines du grand patriote qui fonda la gymnastique. Loin de rester stationnaire dans la culture physique, elle a vu un homme éminent reprendre pas à pas les travaux du père de la gymnastique suédoise. Le docteur G. Zander a gratifié son pays d'une méthode universellement connue et admise par tous les savants : j'ai nommé la gymnastique médicale mécanique ou la *mécanothérapie*. Elle a pris rang dans la thérapeutique scientifique moderne. »

Tandis que son collègue s'intéresse surtout à la gymnastique médicale, M. le docteur Wettendorf traite particulièrement de la gymnastique « hygiénique ».

Ce que doit être une méthode d'éducation physique pour être rationnelle? Elle amènera un développement exact, harmonique et intégral en même temps que symétrique de chaque groupe musculaire; elle favorisera le jeu régulier des organes essentiels à la vie, tels que le cœur et le poumon; elle développera chez l'individu l'attention précise, la volonté puissante, l'énergie soutenue, la précision, le rythme et l'harmonie.

« Dans les principes de l'illustre Suédois Ling, nous trouverons les bases de la méthode à adopter; il est évident que le dosage de l'exercice, la nature des mouvements, les diverses applications de la gymnastique doivent varier selon

l'âge, le sexe, le pays, le développement mental des sujets. Une méthode d'éducation physique, pour être complète, devra aussi se préoccuper d'associer à la gymnastique des jeux et des exercices sportifs de façon à développer, par un entraînement progressif chez l'adolescent, puis chez l'homme, avec l'esprit d'initiative, les qualités d'endurance et de résistance. »

M. Wettendorf insiste sur les Instituts supérieurs de gymnastique qui, dans les pays scandinaves, font l'admiration de tous ceux qui les ont visités ou étudiés dans leurs résultats. L'*Institut royal central de gymnastique de Stockholm*, fondé par Ling en 1813 est mis en relief. Les élèves y reçoivent, au cours de deux années d'études pour les jeunes filles et de trois pour les jeunes gens, des notions scientifiques importantes sur toutes les branches qui se rapportent à l'étude du mouvement chez l'homme : anatomie, dissection, physiologie, gymnastique pédagogique, gymnastique militaire, gymnastique médicale, etc.

Les professeurs de gymnastique dans les diverses écoles du pays sont, de préférence, choisis parmi les élèves sortant de cet établissement.

En Finlande, dès 1882, un cours d'éducation physique, comportant une année d'études, est annexé à l'Université d'Helsingfors. A côté du cours théorique fonctionnent, depuis 1894, des cours pratiques de gymnastique et d'escrime « réservés aux étudiants inscrits dans les diverses facultés ». De plus, une école supérieure de gymnastique y fonctionne : les études comportent deux années et aboutissent à un diplôme spécial.

Le rapport de M. le commandant Lefébure s'occupe, lui aussi, de la culture physique dans les établissements d'enseignement supérieur.

Il débute par une considération originale. « Ceux qui reçoivent du pays, sans risques et presque aux frais de la collectivité, le plus grand capital intellectuel, se trouvent le plus exposés à devenir inaptes à le faire fructifier longtemps, par suite d'un manque de santé et d'endurance physique et morale ; ce qui les rend incapables d'agir à l'âge précisément où l'expérience et la maturité d'esprit permettent le rendement maximum de travail. Or, le rendement de travail d'une nation étant la somme des activités morales, intellectuelles et physiques dont elle se compose, on concevra aisément, dès lors, quelle plus-value elles pourront acquérir par une éducation physique rationnelle généralisée à toute la jeunesse universitaire, et comment les conséquences bienfaisantes de cette éducation lui permettraient d'agir efficacement, grâce à une robuste santé, pendant une moyenne de cinq à dix années de plus. »

Conclusion : exigeons un certain degré de culture physique comme condition d'admission dans les établissements d'enseignement supérieur. L'auteur reconnaît que cette stipulation ne pourra être proposée que le jour où l'éducation physique aura été normalement appliquée à l'école primaire et au collège.

M. le commandant Lefébure professe « le purisme » comme M. le Dr Tissié. La lumière scientifique, dit-il, nous est venue de Suède, en ce qui concerne les principes et les applications de la gymnastique éducative. « Nous affirmons que ce que les autres méthodes de gymnastique

ont acquis de meilleur à cet égard depuis un demi-siècle, a été emprunté à l'enseignement admirable donné à l'Institut central et royal de gymnastique de Stockholm. Mais nous avons constaté, en règle absolument générale, que les modifications de formes apportées aux exercices classiques suédois ont toujours eu pour conséquence, jusqu'ici, de leur enlever précisément tout caractère intensif et utile, au point de vue du développement et de l'assouplissement corporels. »

Puis vient cette déclaration qu'il faut souligner parce qu'elle dévoile cette vérité que la frontière entre le purisme et l'éclectisme n'est pas facile à délimiter : " *La science est éminemment perfectible, c'est son essence même. La méthode de Ling a non seulement suivi les progrès de la science, mais elle les a souvent devancés ; elle a été la seule jusqu'ici à en suivre rigoureusement les indications.* "

Comme conclusions, l'auteur, outre celles qu'il préconise pour l'école primaire et le collège, assure que le *degré supérieur* de la culture physique pourrait comprendre deux séances hebdomadaires d'une heure de gymnastique éducative; « mais c'est surtout *librement,* par les applications sportives, que l'activité physique doit se manifester dans les établissements d'enseignement supérieur. »

Les autorités académiques devraient s'efforcer de faciliter effectivement aux étudiants les moyens de se délasser, l'après-midi et les jours fériés, à des sports collectifs, au grand air autant que possible, tels que le football, le cricket, les escrimes, le canotage, etc. Dans ce but, il est très avantageux, indispensable peut-être, de favoriser la formation de sociétés sportives d'étudiants, au sein desquelles se formeraient les équipes des différents sports.

Chaque année les meilleures équipes similaires de nos différentes universités se rencontreraient pour se mesurer entre elles.

Pour organiser les réunions sportives entre étudiants, il faut que l'État, les communes, les particuliers, mettent à leur disposition des terrains de sports, d'accès facile et munis du confort hygiénique indispensable.

Pour le surplus, l'auteur se rallie aux vœux du Congrès Olympique de Bruxelles.

Le rapport de M. Émile de Lalieux embrasse les trois degrés de l'enseignement. Il aboutit aux mêmes conclusions pratiques que les rapporteurs précédents. Il s'élève plus spécialement contre l'abus de placer les « exercices de gymnastique » pendant les heures de récréation : ainsi, non seulement on jette l'odieux sur la gymnastique aux yeux des élèves, mais on prive ceux-ci de la partie-jeux, cette application si importante de la culture physique.

Autour de ces rapports principaux, s'occupant *ex-professo* et exclusivement de l'éducation corporelle, combien d'autres qui y touchent accessoirement !

En résumé, tous marquaient une poussée ardente vers le développement de la culture physique, aux trois degrés de l'enseignement.

Celle-ci est à souhaiter pour tous les peuples, quel que soit leur degré de civilisation. Elle s'impose seulement davantage aux nations qui aspirent à l'hégémonie.

Au point de vue spécial de l'expansion, nulle hésitation possible. A la base de toute éducation du peuple expansion-

niste doit être posée résolument la culture physique la meilleure, celle qui développe l'être harmoniquement, jusqu'à faire produire au maximum l'arbre de ses possibilités naturelles.

A tous ces rapporteurs, la méthode suédoise paraît la meilleure. Les passages cités sont concluants.

Naturellement, il s'agit des principes de la méthode de Ling, de l'esprit de cette méthode; quant aux applications gymnastiques et sportives elles varieront avec les milieux.

L'expérience suédoise ne doit pas être regardée avec des yeux de fétichiste. Chacun peut songer à améliorer, si possible, tel ou tel exercice ; rien n'est sacramentel. Mais, depuis cent ans l'esprit critique opère là-bas sur une expérience quotidienne positive et épure le travail gymnastique à ce point qu'il paraît pour le moins téméraire aux yeux de ceux qui ont la responsabilité de l'éducation nationale des peuples de ne point s'approprier maintenant ces méthodes de préférence à toutes autres.

Tels étaient les sentiments qu'éveillait dans l'esprit des congressistes la lecture attentive des rapports présentés.

Dans leur ensemble, ils marquaient un coup de barre énergique en faveur de la méthode suédoise.

Seul, en face de tous, M. l'Inspecteur Fosséprez plantait le drapeau de l'éclectisme.

Il importe d'exposer sa pensée avec les détails nécessaires :

« La Suède, dit-il, emploie pour son enseignement un système de gymnastique auquel tout esprit non prévenu

reconnaît de grandes et précieuses qualités. Ling, son fondateur, et ses continuateurs, qui ont développé l'œuvre du génial auteur, ont eu le mérite incontestable de s'efforcer, autant qu'il fut en leur puissance, de n'y admettre aucun exercice qui n'eût été analysé au préalable dans sa composition et dans son exécution, et reconnu propre à produire chez celui qui l'utilise un effet favorable à la santé ou à l'esthétique corporelle. C'est ce qui a valu au système sa supériorité sur d'autres moins étudiés à ces points de vue essentiels. *Il n'est pas néanmoins exempt d'erreurs et de lacunes.*

» Ce n'est ici ni le lieu ni le moment d'exposer, même sommairement, les imperfections et les lacunes que peut présenter le système suédois. Deux constatations nous paraissent d'ailleurs suffire pour les caractériser.

» En premier lieu, nous signalerons que la *notion des localisations cérébrales* est de date toute récente ; il n'est donc pas étonnant que les auteurs du système n'aient pu, il y a plus d'un demi-siècle, y conformer entièrement la science du mouvement. Cependant, conduits par d'autres préoccupations et grâce à un esprit d'observation poussé jusqu'à d'extrêmes limites, ils ont réalisé dans ce domaine certains *desiderata* avec plus de bonheur et de succès que ne l'ont fait d'autres auteurs. La précision, par exemple, c'est-à-dire la localisation fonctionnelle exacte du muscle et des éléments nerveux qui l'actionnent, a été poussée par eux très loin, quoiqu'ils aient laissé subsister mainte pratique purement conventionnelle.

» *Quant au rythme,* ils ne l'ont pas envisagé sous des formes variées suffisantes, et certaines de celles-ci sont

presque totalement absentes de l'exercice suédois, telle la contraction dite balistique du muscle, comme l'a constaté M. le Dr Demoor. Ce mode d'action de la fibre musculaire intervient cependant si fréquemment dans les occupations de la vie journalière, particulièrement dans celles de l'industrie, qu'il est important d'y façonner le muscle dès la jeunesse et d'en préparer la facile et juste direction dans les cellules corticales dès l'époque de la formation de celles-ci.

» Nous touchons ici à un second défaut de la méthode scandinave, défaut capital au point de vue des préoccupations du présent Congrès, à savoir : *l'insuffisante adaptation à la meilleure utilisation des forces en puissance dans la machine humaine,* c'est-à-dire à son plus haut rendement économique. Il lui manque la variété indispensable des connexions et la complexité des associations, que la seule exactitude, si parfaite soit-elle, de l'exécution des mouvements simples élémentaires ne pourra jamais compenser à cet égard. Et l'on constate, en outre, que d'aucuns exercices répondent aussi peu que possible aux mouvements naturels ; que leur forme artificielle — celle du saut, pour n'en citer qu'une — loin d'être conçue en vue de l'économie du travail et de la dépense, ou encore du maximum d'effet utile, exige, au contraire, des efforts stériles sans justification plausible.

» Les considérations que nous avons émises dans les lignes qui précèdent résument les idées essentielles qui ont été développées dans les discussions du congrès de Liége. Elles ont amené les congressistes à adopter la résolution suivante proposée par M. Demeny :

« Les bases scientifiques de l'éducation physique sont dans l'observation stricte des lois naturelles.

» Elles consistent à mettre l'homme dans les conditions les plus favorables au perfectionnement de sa nature dans son milieu et à choisir dans tous les moyens d'éducation connus ce qui est démontré *scientifiquement utile* et *bon.*

» Elles visent l'augmentation de l'énergie humaine et sa meilleure utilisation pratique.

» Le Congrès émet le vœu :

» Dans la pratique des exercices corporels, on recherchera de préférence les moyens dont la valeur au point de de vue de l'*hygiène,* de l'*esthétique,* de l'*économie des forces* et de l'*effet moral* aura subi le *contrôle expérimental* uni à l'*analyse scientifique.* »

§ II. — Enseignement primaire.

Au Congrès les débats furent bien poussés.

Toute la première journée de cette sous-section fut consacrée à la culture physique; une grosse partie d'une des séances du lendemain aussi.

Au reste, c'est ici que le débat s'amorçait et que le choc des opinions fut le plus rude.

A. Écoles primaires. — Deux vœux réunirent l'unanimité, dès le soir de la première journée :

I. " *Il est désirable que dans toute classe de l'enseignement primaire on consacre au moins une demi-heure effective à la* GYMNASTIQUE RATIONNELLE *en dehors des heures de récréation.*

„ *Cette matière de gymnastique rationnelle sera considérée comme matière obligatoire.*

„ Il est désirable que les mères de famille préparent dans le même sens les enfants avant leur entrée à l'école primaire. „

II. *“ L'après-midi, principalement pendant la bonne saison, sera réservée à des applications pratiques, en plein air autant que possible : gymnastique, jeux, chants, travaux manuels, excursions, etc. „*

Pour se rendre un compte exact de la signification de chacun de ces vœux, il convient d'examiner les débats eux-mêmes.

Comme il arrive presque toujours, chacun des orateurs poussa à fond, non pas les points sur lesquels ils étaient d'accord, mais les questions où ils différaient.

C'est ainsi que M. le Dr Tissié et M. le Commandant Lefébure prirent résolument la tête des « puristes » suédois et que M. le Dr Philippe et M. l'Inspecteur Fosséprez maintinrent haut le drapeau des « éclectiques ».

Les passages cités ont fait connaître suffisamment le point de vue puriste. Voici, en substance, comment le Dr Philippe résumait son éclectisme.

Ling ne pouvait pas prévoir les découvertes de la science contemporaine. Ainsi, par exemple, comment tirer des principes du novateur suédois ce principe dégagé par la physiologie moderne : « Le mouvement doit être fait de façon à obtenir le maximum d'irrigation sanguine et le minimum d'intoxication. » Il y a des lacunes dans le système de Ling : il est incomplet, insuffisant.

L'orateur préconise la gymnastique éclectique. Elle a l'avantage de pouvoir être simplifiée, tandis qu'il est impossible de trouver dans le système de Ling tous les éléments de l'éducation physique élémentaire.

M. l'Inspecteur Fosséprez déclare de son côté qu'il étudie depuis longtemps la gymnastique suédoise et qu'à son avis elle est susceptible d'amélioration. Il s'agit de l'adapter à nos besoins en y ajoutant notamment les formes d'exercices qui ont leur application directe dans les occupations journalières. Il faut trouver un système qui donne à nos enfants le bénéfice de toutes les méthodes recommandables. En tous cas, il faut que la méthode choisie soit basée sur des principes de science positive.

Cependant que ces grandes questions d'école agitaient les esprits, les observateurs sans parti pris remarquaient que les orateurs des deux opinions soi-disant opposées préconisaient, sous des apparences diverses, des réformes pratiques identiques de la plus grande portée.

M. Denève réclamait la demi-heure journalière de gymnastique, sans préjudice des récréations, tout comme M. le Commandant Lefébure et M. l'Inspecteur Fosséprez.

Tous les orateurs paraissaient d'accord sur le caractère d'obligation que devait dorénavant revêtir la matière de la gymnastique.

Mme Voituron soulevait au milieu de l'approbation générale la question de l'utilité qu'il y aurait à voir les mères de famille soigner la culture physique des enfants dès leur âge le plus tendre.

M. le Commandant Lefébure souhaitait que le travail manuel fût enseigné méthodiquement à l'école primaire, au moins deux après-midi par semaine, pendant les deux dernières années scolaires. M. Blondiau généralisait cette proposition : les après-dîners seraient réservés aux cours particuliers, musique, gymnastique, travaux manuels, étude des éléments d'une seconde langue, excursions.

Mme Voituron attirait l'attention sur l'avantage de la classe en plein air, à la campagne.

Toutes ces idées, excellentes en elles-mêmes, restant sans contradiction, il me parut qu'il y avait lieu de prendre acte de cet accord unanime. Ce qui fut fait, à la séance du lundi après-midi.

Ainsi le terrain était déblayé.

III. Restait la question irritante de la méthode la meilleure.

Les deux partis avaient voté l'adoption de la « gymnastique rationnelle ».

Le moment n'était-il pas venu de dire ce qu'on entendait par là?

Les éclectiques s'efforcèrent de faire prévaloir non pas tant leurs idées que celle de l'incompétence du Congrès.

Selon MM. Philippe et Fosséprez, le Congrès d'expansion mondiale n'a pas pour mission d'élucider quel système de gymnastique est le plus rationnel. C'est aussi l'opinion de M. l'Inspecteur Damseaux.

Ce n'est pas celle de MM. Tissié et Lefébure. Ceux-ci préconisent sans ambages les principes de la méthode de Ling. Le premier vœu de M. le Commandant Lefébure marque une profession de foi : « La gymnastique scolaire doit être basée sur les principes de la méthode de Ling. »

Pour le surplus et subsidiairement M. Fosséprez proposait, au cas où le Congrès se jugerait compétent, d'émettre le vœu suivant :

« *Dans la pratique des exercices corporels, on recherchera de préférence les moyens dont la valeur au point de vue de l'*HYGIÈNE, *de l'*ESTHÉTIQUE, *de l'*ÉCONOMIE DES FORCES, *et de*

*l'*EFFET MORAL *aura subi le* CONTRÔLE EXPÉRIMENTAL *uni à l'analyse scientifique.* „

En somme, tout le monde ne pouvait-il adopter ce vœu général qui laissait sauves toutes les opinions?

Les « puristes » ne le combattaient guère au fond. Seulement il leur paraissait trop vague et sans caractère. Ils maintinrent leur formule exclusive.

L'auteur des deux premiers vœux adoptés, chercha une formule conciliatrice : Les éclectiques, disait-il, trouvent que les « principes » de gymnastique suédoise sont les meilleurs, tandis que leurs adversaires trouvent qu'ils sont seuls bons, proposons une fusion que les uns et les autres puissent voter :

« L'enseignement de la gymnastique doit s'inspirer des principes de la méthode suédoise (vœu de M. Lefébure).

« Dans la pratique des exercices corporels ... (etc., vœu de M. Fosséprez). »

Il semblait que les deux partis recevraient ainsi une satisfaction considérable. Les uns voyaient préconiser en principe la méthode suédoise ; les autres obtenaient la sélection d'exercices qu'ils souhaitaient.

M. Harmignies, vice-président de la Chambre des Représentants (Belgique), imagina une formule de conciliation conçue dans le même esprit quand il suggéra d'ajouter à la proposition Fosséprez la phrase que voici : « dont la méthode suédoise a été l'initiatrice ».

La sous-section de l'enseignement primaire ne crut pas pouvoir aller aussi loin que le proposaient les puristes.

Elle leur donna raison en votant la compétence du Congrès en matière de méthode.

Elle vota la proposition générale Fosséprez qui laissait dans un nébuleux plus ou moins transparent la meilleure méthode.

Elle ne voulut sans doute décourager aucun de ces hommes de bonne volonté.

IV. Un quatrième vœu fut adopté, en fin de séance. Le voici dans son texte intégral :

" Voir que dans toute classe gardienne le tiers au moins du temps porté à l'horaire soit consacré aux exercices physiques. "

Cette proposition n'est, au fond, que l'application à l'école gardienne du principe qui triompha pour l'école primaire.

On se souvient que le Congrès décida qu'une demi-heure effective serait consacrée chaque matin à la gymnastique éducative ; et que l'après-midi serait réservée à des applications pratiques.

Ce qui est indispensable à l'enfant de 6 à 12 ans, ne l'est pas moins au bambin d'un âge plus tendre.

Pour celui-ci le Congrès émit un double avis : le premier pour ceux qui restaient dans leurs familles jusqu'au seuil de l'école primaire, le second pour ceux qui se réfugiaient à l'école gardienne.

Pour les uns, il conseilla aux mères d'appliquer elles-mêmes les principes de gymnastique éducative dans leurs termes les plus élémentaires.

Pour les autres, il décida que le tiers du temps porté à l'horaire, sera consacré aux exercices physiques : lisez surtout, jeux, promenades, esquisse des mouvements, etc. ; mais toujours suivant les principes rationnels qu'un maître consciencieux ne perdra jamais de vue.

B. Écoles normales. — La troisième séance fut consacrée en grande partie à la culture physique dans les écoles normales.

Elle marqua un accord unanime et complet sur toutes les solutions proposées :

Les « puristes » ne se distinguèrent des « éclectiques » que par un radicalisme plus accentué. Ainsi, tandis que M. Fosséprez demandait que trois heures par semaine fussent consacrées à la gymnastique, M. Lefébure obtint « une heure par jour ».

Voici les vœux adoptés :

I. " *Dans les écoles normales pour les deux sexes, une heure chaque jour sera consacrée à l'enseignement des exercices corporels éducatifs, indépendamment des jeux, des sports et des excursions; les notions théoriques y recevront, d'autre part, les développements indispensables, tant dans les cours de biologie et d'hygiène que dans le cours de pédagogie et de méthodologie.* „

II. „ *Les exercices d'éducation physique comprendront des sports tels que la natation, le patinage, le canotage et la pratique de la bicyclette.*

„ *Un laboratoire de pédologie sera annexé à l'école normale.*

„ *Tous les trimestres, les élèves pratiqueront sur eux-mêmes les mêmes expériences de pesée et de mensuration (bascule, toise, dynamomètre, ergographe, stéthomètre) et en consigneront eux-mêmes les résultats dans un tableau.*

„ *Ils seront exercés à rechercher par eux-mêmes les causes des affaiblissements physiologiques accusés par la comparaison des tableaux de fiches physiologiques.* „

Pour que l'instituteur (ou l'institutrice) soit convaincu de l'excellence de l'éducation physique, il faut que le normaliste en ait éprouvé sur lui-même les bienfaisants effets.

Comment veut-on que les maîtres enseignent la gymnastique éducative, s'ils ne l'ont pas apprise ?

La gymnastique de l'école normale comprendra :

1° *La gymnastique éducative* qui sera non seulement celle qui développe l'adulte lui-même, mais encore celle des enfants. En sorte que le normaliste connaîtra des exercices non seulement ceux qui conviennent à l'homme, mais ceux qui concernent l'enfant aux organes délicats. Dans la leçon qu'il préparera, il saura observer à la fois le degré des mouvements, leur rythme et leur harmonie synthétique. Il acquerra le « sens » de la leçon de gymnastique, cette espèce d'instinct qui adapte à la classe qu'il dirige la mesure exacte du développement dont elle est susceptible.

D'où la nécessité inéluctable de placer dans les écoles normales, comme professeurs de gymnastique, des hommes (1) de premier ordre. Il ne faut pas seulement des praticiens rompus au métier, mais des intellectuels connaissant le pourquoi de chaque mouvement commandé, et des professeurs capables de faire entrer ces motifs dans le cerveau des élèves.

Du coup, la place de professeur de gymnastique dans les écoles normales, sera élevée à la hauteur qui lui convient, tant sous le rapport de la considération que du traitement (2).

Ces hommes d'élite sont les égaux de leurs collègues. Leur savoir doit être aussi large que leur responsabilité est étendue.

(1) Ou des femmes naturellement dans les écoles normales féminines.
(2) Pour leur formation, voir plus loin, école supérieure de gymnastique.

La connaissance de l'anatomie, de la physiologie, de l'analyse des mouvements doit être telle que sous chaque vêtement de normaliste qui opère devant eux ils soient de taille à discerner ce qui est conforme à son développement et ce qui ne l'est pas. Leurs élèves doivent arriver peu à peu à la même connaissance. Sait-on bien commander la gymnastique si on ne discerne le jeu de chaque muscle?

Imaginez maintenant la portée de cet enseignement. Il s'agit d'éduquer ceux qui iront former la jeunesse de tout un pays. Les principes imprimés dans les esprits et dans les corps des normalistes, sont de la graine d'énergie semée dans la jeunesse de la patrie, de génération en génération peut-être.

2° A la gymnastique proprement dite, il faut joindre naturellement *les jeux* et *les sports*.

Savoir passionner les enfants par des jeux appropriés, au cours des récréations quotidiennes, quelle nécessité! Tout normaliste connaîtra les combinaisons des jeux d'enfants. Il y en a des centaines, à choisir d'après les âges, les saisons et les lieux. Encore une question de tact et d'habitude!

Pourquoi l'instituteur ne pratiquerait-il pas les sports? Dans les pays anglo-saxons et scandinaves, tout écolier connaît les sports nationaux et les joue. N'est-ce point là qu'on acquiert plus qu'ailleurs, ces qualités d'énergie, de discipline, d'endurance qui font la force des races expansionnistes?

Quand l'enfant voit que le maître dédaigne le maintien « hygiénique », le jeu ou le sport, croit-on qu'il ne soit pas peu à peu disposé à faire de même, malgré la flamme de ses dix ans? A cet âge si tendre, l'exemple du professeur est souverain. Malheur à lui, s'il « scandalise » un de ces petits!

3° La pratique scientifique de la gymnastique éducative exige une initiation soignée à tous les moyens de mensuration, de pesée, etc., que renseignent les derniers paragraphes du second vœu.

Afin de pouvoir les appliquer aux enfants, l'instituteur doit les apprendre à l'école normale.

4° Dans ce vœu qui entre dans des détails si nombreux et si précis, on s'étonne de ne pas trouver trace de la formation des normalistes en matière de travaux manuels.

Cependant le Congrès vota « les travaux manuels », à enseigner aux enfants, l'après-midi de chaque journée.

Quelles seront les sources où puisera l'instituteur? Le vœu de l'école normale est muet. Il semble qu'il faille n'y voir qu'une omission. Peut-être aussi, a-t-on cru que la conclusion s'imposait d'elle-même et qu'il était inutile de l'exprimer (1).

5° Le rapport de M. Feutry signale un usage à encourager :

Nous voudrions, dit-il, que dans toutes les écoles normales, les leçons et surtout les études, lorsqu'elles sont trop longues, soient coupées par quelques exercices de gymnastique en chambre. Nous avons vu pratiquer la chose dans une des principales écoles normales du pays (Belgique). Après chaque heure de travail, on ouvre toutes les fenêtres de la salle d'étude, même en plein hiver; les élèves se tiennent debout et exécutent une série de mouvements ayant pour but de décongestionner la tête, de chasser le sang vers les extrémités, de soulager la fatigue qui résulte d'une

(1) Peut-être aussi a-t-on été fasciné par le programme belge, qui, d'après le Rapport général, est satisfaisant et dont il importerait seulement de tirer plus d'effet utile.

même station trop longtemps gardée. La sensation de bien-être qui en résulte est hautement appréciée par les élèves ; et leur application intellectuelle est dès lors redevenue facile et féconde (1).

§ III. — Enseignement moyen.

La discussion fut beaucoup moins vive dans cette section.

Malgré le nombre extraordinaire de congressistes qui suivaient ici les débats, malgré les luttes épiques qui avaient divisé la veille les partisans et les adversaires du Grec, l'unanimité se retrouva pour ainsi dire à chacun des votes relatifs à la culture physique.

De ce chef, les vœux du Congrès prennent une grande signification.

Du fait aussi que les représentants de l'enseignement privé disputaient aux représentants de l'enseignement officiel le mérite des initiatives hardies, on peut conclure que le besoin de réformes dans l'enseignement secondaire était général, et que l'esprit progressiste ne l'était pas moins : constatation féconde qui permet d'espérer une noble émulation en faveur de la culture physique plus grande.

I. Le R. P. Vermeersch fit rapidement admettre le vœu suivant, dont les considérants expliquent l'esprit et la portée :

« *Le Congrès, convaincu qu'il est important d'obtenir par*

(1) On sait qu'en beaucoup d'écoles, en Belgique notamment, il en est de même. Pourquoi cet usage ne serait-il pas généralisé et vigoureusement appliqué ?

des exercices corporels plus rationnellement combinés une meilleure santé du corps en vue d'une meilleure santé de l'esprit et de l'âme, émet le vœu :

1° „ *De voir, dans les collèges, la part faite aux exercices physiques, mieux utilisée, notamment par l'observation des lois de l'hygiène, un choix plus heureux du costume et de l'emplacement destiné aux jeux, et l'organisation de concours;*

2° „ *De voir initier partout les élèves aux exercices militaires et de créer, là où c'est possible, un corps volontaire de cadets de l'armée.* „

A l'assemblée générale de clôture, M. Raffalovich, délégué du Gouvernement russe, formula des réserves au sujet de l'institution des bataillons scolaires.

M. Beernaert, président, acta ces réserves qui figurent au procès-verbal.

Comme il avait été convenu qu'à l'assemblée générale, les vœux ne pouvaient être discutés — ce qui avait été l'œuvre des sections — il ne fut pas permis à un des nombreux membres de la sous-section de l'enseignement moyen, qui unanimement avaient voté le vœu, de prendre la parole pour répondre aux objections que récelaient les réserves formulées par M. Raffalovitch.

Pour étayer cette partie de son vœu, le R. P. Vermeersch s'était appuyé principalement sur l'exemple de l'Angleterre. Au Collège des Jésuites de *Stonyhurst,* « la plupart des élèves s'engagent volontairement dans le *Cadet corps,* bataillon scolaire rattaché à un régiment de l'armée régulière ; un sergent-major retraité dirige les exercices, qui ont lieu deux fois par semaine, pendant une heure chaque fois ; huit fois par an, l'adjudant du régiment vient inspecter le

corps; et le brigadier-commandant du district passe, une fois par an, la revue officielle. »

Il n'y eut guère de discussion sur ce point, tant l'idée paraissait simple et logique. Dans les pays où existe le service militaire général, pourquoi ne préconiserait-on pas, comme exercice d'application de la gymnastique, le maniement du fusil que le jeune homme de vingt ans sera forcé d'apprendre? De même dans les pays où la garde civique guette ceux qui auraient échappé au service militaire? Quant aux pays les moins militaristes où le volontariat règne en maître, pourquoi la jeunesse ne s'exercerait-elle pas au maniement des armes, dont la connaissance est parfois indispensable en nos temps de lutte de classes?

On ne discerne pas avec netteté le motif qui a pu pousser le représentant de la Russie à formuler ces réserves, surtout au moment où l'Empire des Tsars traverse la crise que l'on sait.

Pour les autres parties du vœu-Vermeersch il est bon de se rappeler certains développements du discours de l'auteur.

Que partout, disait-il, la leçon de gymnastique soit donnée par un professeur qui connaisse d'une façon précise l'utilité de chaque exercice : il faut adopter une méthode plus rationnelle, notamment la méthode suédoise.

Il est désirable qu'aux récréations ordinaires s'ajoutent des jeux sur des pelouses et des esplanades : que dans ces jeux on revête le costume spécial en usage en Angleterre! Qu'après le jeu, il y ait une douche pour rafraîchir les élèves et les rendre aptes à bien étudier.

A la lumière de ces déclarations complémentaires, le

vœu apparaît sous son aspect réel et dans toute son ampleur.

A noter, en passant, la consécration officielle du côté moral des exercices physiques, que contient le préambule du vœu.

II. Après avoir voté à l'unanimité une meilleure utilisation de temps consacré à la culture physique, la sous-section de l'enseignement moyen admit une proposition de M. le professeur Dejace, de l'Université de Liége, tendant à voir augmenter le temps consacré à cette culture physique. Après l'intensification qualitative, l'augmentation quantitative.

" *Le Congrès signale à l'attention des pouvoirs publics et des éducateurs de la jeunesse l'indispensable nécessité de faire une place plus large aux exercices physiques, aux jeux et aux sports dans la vie scolaire.* "

Ce vœu était encadré de deux autres motions sans rapports intimes avec celle-ci : la première relative à la préférence à donner à l'externat, la seconde concernant la nécessité d'établir les externats à la campagne (1).

Les principes étaient ainsi nettement posés et plantés comme des drapeaux.

III. Alors, M. le commandant Lefébure fit adopter une série d'applications. C'étaient, en somme, les vœux de la sous-section de l'enseignement primaire avec quelques additions dont l'importance sera soulignée.

" *Il est désirable*, c'est le texte du troisième vœu, *que dans toute classe de l'enseignement moyen du degré inférieur*,

(1) Voir au Chapitre IV, le paragraphe sur l'Éducation dans l'Enseignement moyen.

on consacre, par jour, au moins une demi-heure effective à la gymnastique rationnelle, et QUE CETTE DURÉE SOIT PORTÉE A QUARANTE-CINQ MINUTES POUR LES CLASSES D'ENSEIGNEMENT MOYEN DU DEGRÉ SUPÉRIEUR, *indépendamment des récréations et que cette leçon de gymnastique soit considérée comme matière obligatoire.*

„ *Il est désirable que les mères de famille préparent, dans le même sens, les enfants, avant leur entrée à l'école moyenne.*

„ *L'après-midi,* TROIS FOIS PAR SEMAINE, *principalement pendant la bonne saison, sera réservée à des applications pratiques, en plein air, autant que possible : gymnastique* ÉDUCATIVE, *jeux, chants, travaux manuels,* DESSIN, TIR, *excursions, etc.,* AINSI QUE LES COURS DONT LE CARACTÈRE INTUITIF ET PRATIQUE GAGNERAIT, S'ILS ÉTAIENT DONNÉS EN PLEIN AIR : LA GÉOLOGIE, LA BOTANIQUE, LA ZOOLOGIE, *etc.*

„ *Dans la pratique des exercices corporels, on recherchera de préférence les moyens dont la valeur au point de vue de l'hygiène, de l'esthétique, de l'économie des forces et de l'effet moral, aura subi le contrôle expérimental uni à l'analyse scientifique.*

„ LA GYMNASTIQUE ÉDUCATIVE PEUT UTILEMENT S'INSPIRER DES PRINCIPES DE LA MÉTHODE DE LING.

„ *Dans les écoles normales du degré moyen pour les deux sexes, une heure par jour sera consacrée à l'enseignement des exercices corporels éducatifs, indépendamment des récréations, des jeux, des sports et des excursions.*

„ *Dans l'enseignement à tous les degrés, il est désirable de stimuler le zèle des maîtres, l'ambition des élèves et l'intérêt des familles pour l'éducation physique, en organisant des associations de jeux scolaires* EN PLEIN AIR, SUR DES PELOUSES.

„ Il serait utible d'établir des rencontres périodiques locales et nationales entre les associations en vue d'une union du maître, de l'élève et des familles. „

Ces vœux furent adoptés après une discussion assez animée.

1. Le premier alinéa reproduisait les propositions adoptées pour l'enseignement primaire; mais les lignes soulignées indiquent l'ajoute. La demi-heure de gymnastique devenait quarante-cinq minutes pour les classes d'enseignement moyen du degré supérieur (1).

La raison en est que le jeune homme est susceptible d'une formation physique plus forte que l'enfant et que, pendant cette période de vie, la durée plus grande des exercices doit s'ajouter à l'intensification de ceux-ci.

A quoi, les orateurs « pédagogiques » répondaient, d'une part, que c'était là de l'excès, étant donnée l'étendue des programmes et, d'autre part, que la gymnastique n'est pas le meilleur contre-poids au travail intellectuel : les marches, les courses pédestres et, en général, tout exercice physique qui peut être accompli par l'élève sans étude, vaut beaucoup mieux.

A la première argumentation, on répondit que si les programmes étaient trop chargés, il fallait les réduire judicieusement : la base de toute culture de l'esprit étant un corps bien conditionné, c'est celui-ci qui devait commencer

(1) En Belgique, l'enseignement de la gymnastique est *obligatoire* dans toutes les classes des Athénées royaux, des Ecoles moyennes de l'Etat et des Sections primaires préparatoires y annexées, ainsi que dans les établissements d'instruction moyenne dirigés par les communes et subsidiés par le Gouvernement. Une demi-heure par jour y est consacrée. La gymnastique fait partie des examens; elle compte pour un certain nombre de points dans l'obtention des prix généraux et du diplôme de sortie.

par obtenir les soins nécessaires à son complet développement.

A la seconde objection, on répliqua que sans doute les marches et les courses pédestres sont excellentes, mais qu'elles ne mettent en mouvement que certaines parties du corps et que la gymnastique rationnelle avait précisément pour but le développement normal et harmonique du corps tout entier.

2. L'après-midi, *trois fois par semaine*, sera réservée à des applications pratiques, en plein air, autant que possible : gymnastique *éducative..., ainsi que les cours dont le caractère intuitif et pratique gagnerait, s'ils étaient donnés en plein air : la géologie, la botanique, la zoologie*, etc.

Les passages soulignés indiquent les nouveautés.

Quelle est leur signification précise?

Elle résulte des discussions.

Le R. P. Vermeersch trouva excessif de réserver toutes les après-midi aux applications pratiques ou à des leçons en plein air. En Angleterre, ces exercices n'occupent les élèves que trois fois par semaine. Aller plus loin, serait risquer de décourager les bonnes volontés qui se buteraient contre les exigences implacables des programmes, même sérieusement expurgés.

L'assemblée approuva ces réserves et M. le Commandant Lefébure modifia son texte.

En revanche, la section donna une plus grande précision au terme gymnastique par l'adjonction du qualificatif « *éducative* ».

Elle consentit sans peine à inscrire au vœu les leçons en plein air. On se souviendra que cette réforme était comprise

implicitement dans les décisions de la première sous-section. Elle marque un progrès indiscuté de la pédagogie moderne.

3. *La gymnastique éducative, ajoute le vœu, peut utilement s'inspirer des principes de la méthode de Ling.*

C'était la grosse nouveauté.

Les disputes de la veille entre les éclectiques et les puristes allaient-elles renaître? Plaiderait-on à nouveau l'incompétence du Congrès relativement aux questions de méthode? Ou bien, le milieu étant mieux préparé, allait-on donner sans hésiter le coup de barre sollicité par les partisans de la gymnastique suédoise?

Presque sans heurts, la section adopta la proposition qui, on s'en souvient, avait paru conciliatrice la veille à plusieurs, mais n'en avait pas moins été rejetée par la majorité de la sous-section de l'enseignement primaire.

L'éclectisme n'eut pas d'orateurs.

En revanche, l'ancienne gymnastique, également en horreur aux éclectiques et aux puristes, trouva un défenseur en la personne de M. Souffret, professeur à l'Athénée de Namur. Comme conclusion à son discours, il déposa le vœu suivant :

« Considérant que les patriotismes, sans s'affaiblir, vont néanmoins s'amortissant et tournent au cosmopolitisme;

» Considérant que le développement de l'organe développe le besoin de la fonction;

» Émet le vœu de voir les pouvoirs publics renforcer dans les établissements d'instruction le programme de la gymnastique; provoquer par des encouragements d'ordre moral et matériel la naissance de sociétés de gymnastique et subsidier, sous diverses conditions à établir, les orga-

nismes qui se proposent le développement des forces physiques de l'individu, et qui sèment ainsi dans la nation des ferments d'expansion. »

Avec la signification que le discours de l'auteur y attachait, ce vœu ne fut guère appuyé. Il ne servit qu'à mettre en relief la valeur de l'amendement proposé par MM. Lefébure et Tissié.

Remarquons, toutefois, que l'amendement ne reproduisait pas exactement les termes ni la signification des propositions écartées par la sous-section de l'enseignement primaire.

La première de ces formules avait été : « L'enseignement de la gymnastique *doit* s'inspirer des principes de la méthode suédoise. » La seconde : « L'enseignement de la gymnastique *doit* s'inspirer des principes dont la méthode suédoise a été l'initiatrice. »

Ici l'impératif disparaissait : « La gymnastique éducative *peut* utilement s'inspirer des principes de la méthode de Ling. »

En revanche, « l'enseignement gymnastique » devenait « la gymnastique éducative » et la « méthode suédoise » se transformait en « méthode de Ling » : deux précisions qui ont leur valeur.

Ainsi les principes de la méthode de Ling étaient recommandés officiellement par un vote formel de la deuxième sous-section de l'enseignement moyen.

De plus, remarquons que cette méthode seule était reconnue : ce qui ajoute à l'importance du vote.

Enfin, ne perdons pas de vue la place occupée par cet alinéa dans l'ensemble du vœu. Il vient immédiatement après l'alinéa des éclectiques dont nous avons relevé la

portée toute générale : « Dans la pratique des exercices corporels, on recherchera de préférence les moyens dont la valeur au point de vue de l'hygiène, de l'esthétique, de l'économie des forces, et de l'effet moral, aura subi le contrôle expérimental uni à l'analyse scientifique ».

Qui ne voit que l'alinéa suivant, ainsi expliqué, a pour signification précise : Parmi les méthodes qui se présentent actuellement, celle où l'on trouvera les meilleurs moyens dont la valeur, etc..., qui a subi le contrôle expérimental uni à l'analyse scientifique, est celle de Ling, dont les principes inspireront utilement tout enseignement de gymnastique éducative.

Le vœu trop général de la sous-section de l'enseignement primaire laissait planer le doute sur le système pratique dont on pouvait s'inspirer. Celui de la sous-section de l'enseignement moyen dissipe ce doute. On sait désormais où trouver l'étoile qui guidera la marche.

4. On remarquera que le cinquième vœu relatif à la culture physique, adopté par la sous-section de l'enseignement primaire, ne se retrouve pas ici.

Il s'agit de l'énumération des sports qui seront pratiqués à l'école normale et des mensurations avec leurs annexes indispensables.

Il ne faudrait pas conclure de cette omission que la sous-section de l'enseignement moyen n'a pas voulu adopter ces propositions pour les écoles normales moyennes. Mais il a semblé que c'étaient là des mesures d'application qui allaient de soi et qu'elles n'étaient pas de taille à former le contenu d'un vœu de Congrès.

§ IV. — Enseignement supérieur.

La question de la culture physique fut discutée dans la sous-section de l'enseignement supérieur dans la matinée du mercredi, le lendemain du débat à la sous-section de l'enseignement moyen.

La discussion, comme il convenait, se tint sur des sommets; les divergences d'école déjà si peu sensibles à l'enseignement moyen, le furent encore moins ici.

I. Premier vœu adopté à l'unanimité: *Un cours d'hygiène de l'éducation physique sera organisé dans les facultés de médecine. Ce cours sera obligatoire.*

Cette proposition ne fut pas combattue au sein de la sous-section.

Son importance pour la Belgique résultait du fait qu'en 1900, le Gouvernement ayant consulté les facultés de médecine des Universités de l'État, reçut des réponses négatives. Le Conseil de perfectionnement de l'enseignement supérieur fut néanmoins saisi par le Ministre de l'Intérieur et de l'Instruction publique; à l'unanimité il déclara qu'il n'y avait pas lieu d'instituer ce cours spécial.

Le vote du Congrès mondial, confirmant le vote antérieur et non moins unanime du Congrès Olympique de Bruxelles, constituait une réplique retentissante, dont l'opinion ne pouvait manquer de s'émouvoir.

A la séance plénière de clôture, le libellé de ce vœu fut l'occasion d'une observation importante de la part du président du Congrès.

C'est le terme *obligatoire* qui déchaîna la motion. « Le

président estime, dit le procès-verbal, que certains de ces vœux paraissent en contradiction avec le principe fondamental de la liberté de l'enseignement, auquel, pour sa part, il ne laissera jamais porter atteinte. Il formule donc les réserves les plus formelles à cet égard et demande que sa protestation soit actée au procès-verbal. »

Des applaudissements approuvèrent cette déclaration.

A y regarder de près, on ne voit pas la relation qui existe entre la liberté de l'enseignement et le vœu qui donna lieu à la remarque.

En tous pays, le terme « obligatoire », adjoint, comme qualificatif à une branche d'enseignement, signifie que, pour obtenir un grade universitaire où la dite branche figure comme matière intégrante, tout élève devra l'étudier et se l'approprier. Dans l'espèce, ce que les auteurs du vœu veulent, c'est que tous les élèves en médecine qui désirent conquérir leur diplôme professionnel soient astreints à suivre le cours d'hygiène de l'exercice physique. En quoi la liberté d'enseignement serait-elle plus menacée par cette exigence que par celle d'une matière quelconque, aujourd'hui obligatoire, du programme de docteur en médecine, chirurgie et accouchements?

La liberté d'enseignement n'est donc guère en jeu ici.

La motion du président s'explique toutefois par le désir de montrer à tous, que ces termes impératifs « d'obligation », de « doit », de « sera » qui parsèment les vœux, ne touchent en rien à la liberté d'enseignement, dont il est du reste, avec raison, le protagoniste convaincu.

La portée du vœu émis par la sous-section de l'enseignement supérieur peut donc être définie ainsi : Il y a

lieu d'établir dans la faculté de médecine de chaque Université un cours d'hygiène de l'éducation physique; ce cours fera partie des matières obligatoires de l'examen.

II. *Les cours de pédagogie donnés dans l'enseignement supérieur comprendront l'étude de l'hygiène de l'éducation physique, intellectuelle et morale. Nul ne pourra professer dans un établissement d'enseignement moyen sans avoir justifié de ses connaissances en hygiène de l'éducation physique.* „

C'est l'application aux professeurs de l'enseignement moyen du degré supérieur du principe qui vient d'être posé pour les médecins.

Ce vœu revêt aussi une signification spéciale pour la Belgique. Une motion tendant à orienter le cours de pédagogie dans le sens de l'hygiène de l'éducation physique fut soumise par le Gouvernement, vers 1889, aux facultés de philosophie et lettres et à celles des sciences des Universités de l'État. Elle fut repoussée par toutes. Comme pour la motion médicale, le Ministre de l'Intérieur et de l'Instruction publique en saisit le Conseil de perfectionnement de l'enseignement supérieur. Celui-ci, à l'unanimité, déclara sans débat, qu'il n'y avait pas lieu.

Comme pour le précédent, la portée de ce vœu est précise : dorénavant le cours de méthodologie à suivre par les futurs professeurs de l'enseignement secondaire, au sein des Universités, comprendra l'étude de l'hygiène de l'éducation physique, intellectuelle et morale. Il est clair que si un cours spécial, non facultatif, mais obligatoire d'éducation physique était créé, à côté du cours actuel de méthodologie, l'esprit du vœu serait observé.

Peu importe, du reste, dans quelle faculté ce nouveau cours serait placé. C'est là une question d'organisation pratique, variable de pays à pays.

III. *Un cours d'hygiène de l'éducation physique sera donné dans toutes les facultés et dans toutes les écoles d'instruction supérieure.*

Le troisième vœu généralise encore l'application de l'esprit qui dicte les deux premiers.

Non seulement il faut que tous les médecins connaissent dorénavant l'hygiène de l'éducation physique, non seulement les professeurs de l'enseignement moyen devront posséder les notions indispensables de cette culture corporelle, mais tous les élèves de n'importe quelle faculté universitaire doivent avoir l'occasion de suivre un cours d'hygiène de l'éducation physique.

Ici, il ne s'agit plus de matière obligatoire. Elle ne fera donc pas partie du programme de l'examen.

Ce cours facultatif sera ouvert à tous : ingénieurs, étudiants en droit, en pharmacie, en sciences administratives, commerciales, etc.

Il est clair que ce cours pourrait être sanctionné par un certificat.

IV. Mais il n'y a pas que les cours théoriques, il y a surtout les cours pratiques, sans lesquels les premiers ne seraient qu'abstractions plus ou moins pédagogiques.

D'où le quatrième et le septième vœu, relatifs le premier aux sports et le second à la gymnastique rationnelle.

« *L'université facilitera le groupement des étudiants en sociétés d'éducation physique et encouragera ces associations.* »
(4e vœu.)

L'expérience a démontré que pour favoriser l'éclosion de sociétés d'exercices physiques parmi les étudiants, il suffit que les autorités universitaires les favorisent.

Le Congrès n'indique pas les moyens : ils dépendent des particularités de chaque milieu (1).

Par le terme général d'Université, il convient d'entendre non seulement les professeurs et la direction scientifique ou administrative des établissements d'enseignement supérieur, mais encore toutes les autorités publiques qui ont quelque rapport avec la gestion universitaire, tels que les pouvoirs gouvernementaux, provinciaux ou communaux.

Naturellement, ces associations d'étudiants auront principalement pour objets les sports de plein air (2), qui sont l'élément de la jeunesse forte et virile.

Mais elles ne négligeront pas la gymnastique rationnelle. Et il semble que c'est surtout à ces sortes d'exercices corporels que s'applique le septième vœu, que voici :

V. « *Dans la pratique des exercices corporels, on recherchera de préférence les moyens dont la valeur, au point de vue de l'hygiène, de l'esthétique, de l'économie des forces, et de l'effet moral, aura subi le contrôle expérimental uni à l'analyse scientifique.*

» *On s'inspirera d'une méthode fondée sur la connaissance*

(1) Au cours de la discussion, M. le Dr Gommaerts déclara : « Il est désirable que les autorités académiques et les professeurs des établissements d'enseignement supérieur stimulent les étudiants à pratiquer les sports, les jeux et la gymnastique *en y assistant.* »

C'est un des moyens, mais on en a imaginé de plus féconds.

(2) Les exercices de plein air qui développent le cœur et les poumons, disait M. Baker (Angleterre), doivent jouer un grand rôle dans l'éducation physique supérieure, car, eux surtout, contribuent à faire des hommes doués et forts ce à quoi il faut tendre plus particulièrement au point de vue de l'expansion.

physiologique du corps humain, dont Ling a été le principal initiateur. »

Le premier alinéa de ce vœu est en tout conforme à celui qu'avaient voté déjà les sous-sections de l'enseignement primaire et moyen.

Le second alinéa seul eut une histoire qui doit être rapportée.

M. le Dr Demoor, qui avait fait admettre les vœux précédents, soutenu d'ailleurs par l'unanimité de l'auditoire, proposait un second alinéa qui fut amendé par l'assemblée :

Il défendait ainsi son point de vue.

« Admirateur de la méthode de Ling, qui a prévu beaucoup de choses, et a établi un système scientifique, je désire que l'on rattache l'éducation physique à son œuvre, tout en y apportant les modifications nécessitées par l'évolution. La méthode de Ling est susceptible d'évoluer. Elle renferme des erreurs; on y rencontre des oublis, des lacunes ; et les progrès de la science physiologique peuvent être mis à profit pour la compléter et l'améliorer. »

En conséquence, il proposait le vote de l'alinéa suivant : « Dans la pratique des exercices corporels, on s'inspirera des principes et des procédés de la méthode suédoise, corrigés dans ce qu'ils auraient de défectueux, complétés selon les indications de la science et tenus progressivement au niveau des besoins de l'éducation. »

M. le Commandant Lefébure combattit cet amendement. Il n'admettait pas cette manière générale de condamner les défauts de la méthode de Ling. A ses yeux, il n'y avait là que des mots masquant un vide de critique, dont le Congrès ne pouvait prendre la responsabilité.

Le P. Castelein chercha la formule conciliatrice dont le principe avait été suggéré à l'enseignement primaire et voté à l'enseignement moyen. Il proposa de dire : « On s'inspirera d'une méthode fondée sur la connaissance physiologique du corps humain, dont Ling a été l'initiateur. »

M. le Commandant Lefébure se rallia.

M. le Dr Demoor demanda qu'on mît le « principal » initiateur.

Sous cette forme, le vœu fut adopté (1).

Quelle différence, au point de vue de la méthode suédoise, note-t-on entre ce vœu et celui de l'enseignement moyen ?

Tandis qu'à l'enseignement moyen on disait que « la gymnastique éducative *peut* utilement s'inspirer des principes de la méthode de Ling, » ici on déclare qu'elle *s'inspirera* d'une méthode fondée sur la connaissance physiologique du corps humain, dont Ling a été le principal initiateur.

Là, *faculté, conseil*. Ici, *impératif, précepte*.

Donc accentuation dans le sens de la méthode, disons rationnelle.

Mais cette méthode rationnelle est, dans le premier cas, « les principes de celle de Ling », et dans le second cas la « méthode fondée sur la connaissance physiologique du corps humain, dont Ling a été le principal initiateur ».

(1) Il importe de noter que M. Souffret, professeur à l'athénée de Namur, dont les idées avaient été écartées à la sous-section de l'enseignement moyen, reproduisit ici son vœu sous la forme suivante : « Le Congrès, considérant que dans la question d'éducation physique, la méthode ne peut se séparer du fond; considérant que le système suédois paraît un peu exclusif et insuffisant, émet le vœu qu'il soit établi un cours de gymnastique dans nos Universités, donné par un médecin, et un cours libre d'athlétisme confié à un praticien. »
Ce vœu ne fut pas admis.

Les deux locutions, au point de vue du contenu physiologique, sont sensiblement semblables. Seulement la détermination de l'auteur diffère : là on désigne Ling comme l'auteur unique, ici on le désigne comme le principal initiateur, mais non le seul.

En somme, la formule adoptée par la sous-section de l'enseignement supérieur marque un progrès pour la gymnastique suédoise au sens large.

Elle décide que seule la méthode dont Ling a été le principal initiateur doit servir de phare.

VI. « *Il est nécessaire de créer, dans tous les pays, comme à Stockholm, des écoles supérieures centrales d'éducation physique, destinées à former des spécialistes et à faire progresser la science de l'éducation.* »

Il s'agit ici de l'organe qui satisfera surtout au besoin social de créer pour les écoles le personnel professoral nécessaire.

M. Baker proposa de supprimer l'allusion à Stockholm ; au point de vue international, ne suffisait-il pas de dire que ces écoles doivent avoir une bonne méthode ?

Cette fois, ce fut M. le Dr Demoor lui-même qui rompit une lance en faveur de la Suède. Le Président ayant d'ailleurs fait remarquer qu'il s'agissait non de copier l'institution de Stockholm, mais de créer des institutions analogues tendant au même but, l'assemblée vota le texte proposé, dont la citation du rapport de M. Wettendorf fait saisir la portée.

Le but de l'enseignement supérieur n'est pas seulement de distribuer la science connue, par des cours ou autrement,

mais aussi de cultiver la science en vue du progrès. La finale du vœu applique ces principes à l'éducation physique. L'Institut sera donc un véritable établissement universitaire.

VII. Le sixième vœu se rapporte à l'inspection médicale des écoles.

« *L'inspection médicale des écoles sera organisée avec le caractère médico-pédagogique que lui a défini le Congrès international d'hygiène de Bruxelles. Le médecin inspecteur devra justifier des connaissances spéciales que suppose ce poste.* »

A proprement parler, ce vœu n'est pas à sa place dans l'enseignement supérieur. Il s'agit, en effet, surtout de l'inspection des écoles primaires.

Il s'est égaré ici, sans doute, parce qu'il n'avait pas été voté dans les précédentes sections d'enseignement, soit faute de temps, soit par oubli.

On pourrait soutenir que par le fait que le médecin-inspecteur devra s'initier à l'hygiène de l'éducation physique, il devra l'apprendre à l'Université, et qu'ainsi c'est finalement l'enseignement supérieur qui doit faire le premier pas et organiser les études appropriées.

Soit, mais n'oublions pas que le premier vœu, relatif au cours obligatoire d'hygiène de l'exercice physique, a déjà résolu ce côté du problème.

§ V. — Conclusions.

Tels sont les résultats du Congrès mondial en matière de culture physique.

Dans les trois sous-sections de l'enseignement, l'attention des congressistes a été concentrée pendant cinq séances sur le développement le meilleur à donner au corps de « l'homme de demain ».

Les systèmes ont pu se produire. Toutes les réformes ont pu être préconisées. Diverses écoles se sont trouvées aux prises. Les conclusions des grands Congrès internationaux de Bruxelles et de Liége ont été défendues. Les orateurs ont fait preuve de talent, d'opiniâtreté, de souplesse.

Les débats, courtois et admirablement dirigés, ont abouti à des conclusions amples et nettes, dont le tableau synthétique frappe par son unité et son caractère pratique.

Aucune contradiction, en effet, entre les résolutions des trois sous-sections, composées cependant d'éléments profondément distincts.

Qu'on cite, d'autre part, une proposition qui, sinon dans son texte, du moins dans son esprit, ne soit presque immédiatement réalisable dans tous les pays à civilisation développée!

La preuve va être faite par la Belgique.

Dès la fin de décembre dernier, M. le Ministre de l'Intérieur et de l'Instruction publique a pris, en effet, une série de mesures qui aboutiront à l'application aussi rapide que possible des vœux du Congrès mondial.

Non seulement les écoles normales primaires officielles

ont reçu l'ordre de poursuivre avec vigueur l'essai de la demi-heure journalière de gymnastique, mais une commission va être désignée pour, tout à la fois, préconiser les moyens d'étendre l'obligation de la demi-heure quotidienne à toutes les écoles primaires et arrêter tous les détails des méthodes rationnelles.

Même solution pour l'enseignement moyen. Une grande commission a pour mission d'étudier toutes les réformes proposées, sans en excepter aucune, et de présenter des propositions fermes au Gouvernement dans le plus bref délai. Le rapport au Roi qui précède le dispositif de l'Arrêté royal organique vise spécialement les propositions du Congrès mondial, relatives à l'éducation physique.

Il est probable, au surplus, que dès août prochain fonctionneront à Liége des cours de vacances pour les professeurs diplômés de gymnastique en fonctions, à l'instar de ceux qui produisent tant de fruits en Suède.

Enfin, l'enseignement supérieur, jusqu'ici réfractaire à la culture physique, vient, semble-t-il, de regagner le temps perdu avec une rapidité et un éclat qui ont profondément ému l'opinion publique. Dans sa session de décembre dernier, le Conseil de perfectionnement de l'enseignement supérieur était saisi par M. le Ministre de l'Intérieur et de l'Instruction publique de l'entièreté du problème :

« Y a-t-il lieu de promouvoir la culture physique dans les Universités belges ?

» 1° Par la création éventuelle de cours appropriés;

» 2° Par des encouragements destinés à développer la vie sportive des étudiants ? »

On sait que ce Conseil, l'organe le plus qualifié de

l'enseignement en Belgique, est composé surtout des plus hautes personnalités des Universités de l'État, de leurs recteurs, des administrateurs-inspecteurs, des représentants de chaque faculté, etc.

Or, après une vive discussion, à laquelle prirent part presque tous les membres éminents de cet aréopage scientifique de toutes spécialités, trois votes successifs, émis à l'unanimité, ont sanctionné avec une autorité sans égale les trois propositions suivantes :

« 1. Oui, il y a lieu de promouvoir la culture physique dans les Universités belges ;

» 2. Par la création d'exercices et de cours qui s'adressent surtout aux étudiants qui se destinent à l'enseignement, mais qui seront accessibles à tous les étudiants de l'Université ;

» 3. Le Conseil émet le vœu de voir les autorités publiques encourager la vie sportive chez les étudiants. »

Quant au cours d'hygiène de l'éducation physique pour les médecins, on sait que le Gouvernement met la dernière main aux installations d'un Institut de mécanothérapie, qui sera, dit-on, un modèle du genre (1).

Du côté de l'enseignement supérieur donc, comme du côté de l'enseignement moyen et primaire, le Gouvernement belge est entré résolument dans le domaine de la réalisation complète des vœux du Congrès de Mons.

Ce ne seront pas les partisans de la culture physique qui s'en plaindront.

Au surplus, l'enseignement libre de tous degrés marche au pas accéléré dans la voie des réformes. Pas de semaines

(1) Il est annexé à l'Université de Gand.

sans que plusieurs établissements n'aient des séances d'ouverture de cours plus ou moins obligatoires de gymnastique éducative. Symptôme suggestif : tous se réclament de la méthode suédoise.

Cependant que l'*École normale de gymnastique et d'escrime* continue de fonctionner plus activement que jamais, sous l'intelligente direction du Commandant Lefébure, et que l'*École supérieure d'éducation physique* de Bruxelles a brillamment commencé sa carrière avec un ample bataillon d'instituteurs et d'institutrices.

Les deux Instituts supérieurs se réclament de l'Institut de Stockholm, où les maîtres de l'un et de l'autre sont allés compléter leur éducation technique et pratique.

Toutes ces conclusions permettent de soutenir qu'en Belgique la cause de la culture physique est gagnée dans le monde des idées. L'opinion est convaincue. L'élan est donné. L'ère des applications indéfiniment perfectibles est ouverte.

Le Congrès mondial de Mons a sonné le ralliement et la marche en avant.

Pourquoi les autres pays ne pourraient-ils faire de même?

CHAPITRE II

L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES

Presque tous les rapports au Congrès mondial préconisent, sous des formes diverses, l'étude des langues vivantes étrangères.

L'unanimité est *complète* sur la question de principe. Pas de voix discordantes. Aucune réserve.

L'obligation d'apprendre les langues vivantes étrangères s'imposera désormais à la politique scolaire de toutes les nations.

Est-il nécessaire de rappeler quelques-uns des avantages que les rapporteurs les plus divers du Congrès mondial attachent à la connaissance des langues vivantes ?

M. Hoffman, professeur à l'Université de Gand, décrit surtout l'intérêt économique :

« D'abord, dit-il, cette connaissance rend possible et facilite les rapports commerciaux avec d'autres peuples et en tant qu'elle est plus parfaite que celle que possèdent les concurrents, elle assure directement une certaine supériorité sur eux. Ensuite, en permettant de s'instruire des

besoins et des goûts, des mœurs et des institutions, des ressources et des richesses d'une nation, ainsi que de l'état des récoltes et des marchés, elle aide à découvrir de bons débouchés et à faire de bons achats. Puis, c'est grâce à elle qu'on sait se tenir au courant des progrès réalisés ailleurs, non seulement dans la production des marchandises, mais encore dans tout le mécanisme économique, et ainsi elle contribue pour sa part au perfectionnement de l'outillage, des procédés de fabrication, des organisations et des hommes. Enfin, elle fait trouver de l'emploi au dehors pour toutes les carrières de l'industrie et du commerce, et même dans ces cas où l'étranger est appelé à rendre service par l'usage de sa langue maternelle. »

A ces quatre avantages d'ordre économique, comme on en peut ajouter d'ordre civilisateur ! Tous les facteurs sociaux y sont intéressés au même degré que le facteur économique, sinon davantage. Que connaît-on de la position d'un problème scientifique, dans n'importe quelle spécialité, si l'on ignore les langues ? Que sait-on des civilisations étrangères si l'on n'en connait les idiomes ?

Aussi, voit-on, au cours du XIXe siècle, grandir, de décade en décade, la préoccupation de la connaissance des langues étrangères. L'essor économique international comme l'essor scientifique poussait de plus en plus dans cette direction. A l'utilité se substitua peu à peu la nécessité impérieuse.

Aujourd'hui la connaissance des langues est devenue un but constant, sinon un cauchemar, de tous les éducateurs à tous les degrés. La citadelle des humanités anciennes elle-même s'est vue forcée d'ouvrir ses portes.

Rien d'étonnant donc à ce que les organisateurs du Congrès international d'expansion économique mondiale aient posé la question des langues, à toutes les pages de leur programme d'enseignement. Après la culture physique, il n'est peut-être pas de problème plus pressant au point de vue de l'expansion. Tout le monde en convient.

§ I. — L'enseignement primaire.

Mais à quel degré d'enseignement faut-il placer cet enseignement ? On est d'accord pour le comprendre dans toutes les sections de l'enseignement secondaire et dans les Universités.

On discute sur la question de savoir s'il faut le commencer dès l'école primaire.

Afin de provoquer un débat sur ce point controversé, le Congrès mondial le porta au programme :

« Quels sont les moyens de préparer la jeunesse à l'expansion, tant à l'école primaire qu'à l'école d'adultes et à l'école professionnelle ? (L'enseignement *des langues étrangères*, etc.). »

En principe, ne doit-on pas souhaiter que l'enseignement des langues étrangères débute à l'école primaire ? L'école primaire est l'école du peuple, de la masse de la nation. Grâce aux établissements post-scolaires qui se lèvent de toutes parts, on peut espérer, sinon pousser, du moins entretenir l'instruction de l'élite. Mais, en règle, l'enseignement moyen et surtout l'enseignement secondaire supérieur restent fermés aux gens du peuple. Or, ce sont ceux-ci qui fournissent les ouvriers à l'industrie, les travailleurs

au commerce, les bras à l'agriculture. Si nos capitaux fondent des établissements à l'étranger, en ces trois domaines économiques « l'employeur » national choisira souvent des « employés » nationaux. Ou bien « l'employeur » étranger désirera de nos nationaux, soit à raison de leurs qualités techniques soit à raison de leur valeur morale. Si ces « employés » qui s'épandent, qui sortent du pays, ne savent que leur langue maternelle, ils risquent beaucoup plus de mécomptes que s'ils possédaient ne fût-ce qu'une connaissance rudimentaire de la langue du pays où ils se rendent.

Généralisez ces exemples en consultant vos souvenirs.

Songez que pour les pays avancés, nous ne sommes qu'au début d'une expansion qui s'annonce grandiose.

Sans témérité, on peut imaginer la multiplication de ces émigrations momentanées — longues ou courtes — de masses ouvrières aux qualités techniques et morales supérieures, qui suivraient les capitaux nationaux de plus en plus « épandus » ou qui seraient désirés par les capitaux étrangers en quête de main-d'œuvre qualifiée.

Devant ce tableau de la réalité présente et d'un prochain avenir, le devoir des éducateurs de la classe ouvrière n'est-il pas de chercher à l'armer contre ce besoin nouveau et impérieux?

Où peut-on mieux le faire qu'à l'école primaire ou à l'œuvre post-scolaire?

La question fut donc posée. Comment le Congrès mondial l'a-t-il résolue?

La plupart des rapports se sont cantonnés sur le terrain national.

Mais comme la question se pose avec des nuances diverses, pour tous les pays à expansion, il en résulte que tous peuvent tirer profit d'une argumentation nationale, qui ne doit être envisagée, sous cet angle, qu'à titre exemplatif.

Il y a plus ; comme notre situation bilingue et même trilingue, présente des difficultés spéciales avec lesquelles d'autres peuples n'ont pas à compter, il en résulte que les conclusions valables pour notre pays le sont *à fortiori* pour le leur.

On sait qu'un referendum fut organisé sur les questions d'enseignement primaire soumises au Congrès mondial auprès de tous les instituteurs officiels du pays. Le rapport général qui condensa les résultats contient ce passage relatif aux langues :

« Une modification plus radicale du programme est réclamée en ce qui concerne la seconde langue, dont on voudrait rendre l'enseignement *obligatoire*. Les uns, en Wallonie, préconisent le flamand, parce qu'il est notre seconde langue nationale, parce qu'il permet d'aspirer avec plus de chance de succès aux emplois publics, parce qu'il facilite l'étude de l'allemand et de l'anglais. D'autres inclinent pour l'allemand ou l'anglais, parce que le flamand n'ouvre d'autre issue que la Hollande, au point de vue de l'expansion mondiale, ou parce que la situation de la commune où ils exercent, exige la connaissance de cet idiome. Quelques-uns émettent le vœu de voir l'étude d'une seconde langue rester facultative, parce qu'une partie du personnel enseignant n'est pas apte à cet enseignement, par crainte de surmenage ou parce que les tentatives antérieures n'ont pas abouti.

» Pour nous, conclut le Rapport, nous souhaitons de voir se généraliser l'étude d'une seconde langue. La pratique de la méthode directe bien comprise, à laquelle sont initiés déjà bon nombre de maîtres, a donné des résultats qui doivent inspirer confiance aux timides et entraîner les indécis. »

En ce qui concerne l'école normale, le Rapport résume ses conclusions ainsi :

« Il paraît évident qu'il serait utile de renforcer l'étude de la seconde langue obligatoire, le flamand ou l'allemand dans la région wallonne, français dans la région flamande ou allemande du pays, en la rendant *obligatoire* à l'examen d'admission à l'école normale, en y consacrant plus de temps à l'horaire des études, en multipliant les exercices de conversation usuelle, en favorisant la correspondance interscolaire, en encourageant les élèves à suivre des cours de vacances à l'étranger.

» Le cours de troisième langue, flamand, allemand ou anglais, prévu par le programme, serait organisé dans toutes les écoles, fait d'une manière absolument pratique, en vue des nécessités commerciales. »

Ces extraits font connaître les vues du corps enseignant belge.

Certains rapports particuliers sont plus avancés. Tel celui du rapport du personnel enseignant communal de Mons :

« Quant aux langues étrangères principales, dit-il, ce n'est *que dans leurs éléments les plus rudimentaires qu'il serait peut-être possible de les aborder à l'école primaire.* Une connaissance plus complète des langues exotiques ne peut guère s'acquérir que par des séjours plus ou moins longs et

suffisamment répétés de nos futurs agents d'expansion en pays étrangers, au sein des populations où l'on parle le plus exclusivement et le plus purement possible la langue que l'on se propose de faire acquérir. Sous ce rapport, l'exemple de l'Allemagne est concluant et digne d'être imité. »

Telles paraissent bien être les tendances de l'enseignement officiel en Belgique.

Voici une conclusion d'un rapporteur de l'enseignement libre, M. Léon Tounquet, des Frères des Écoles chrétiennes :

« Pour tout Belge, les deux langues nationales s'imposent. C'est la très grande minorité qui émigrera : donc par raison de convenance pour le grand nombre, par raison de nécessité dans les relations, le flamand *doit* être adopté dans les écoles wallonnes, et nous n'envisageons que les écoles wallonnes ; car, chose remarquable, sans aucune difficulté, les écoles flamandes étudient en très grande majorité le français. Sans être nullement exalté, nous trouvons qu'*imposer* cette langue est chose louable... Même au point de vue de l'expansion économique, où l'on préférerait l'anglais, la langue flamande s'impose : on l'étudierait comme « clef », comme initiatrice aux tournures, au génie, aux accouplements de mots, aux formes des mots, des langues germaniques... »

D'autre part, M. Louis Madernien, des Frères des Écoles chrétiennes, partant de l'idée que l'étude des langues est intimement liée aux entreprises commerciales, affirme qu'après l'enseignement moyen et supérieur « les écoles primaires, qui jusque dans ces derniers temps étaient restées dans une entière expectative, ont emboîté le pas à leurs aînés. Rattaché par des liens d'origine aux races teutonne

et latine, le Belge est singulièrement favorisé pour s'assimiler soit les langues du Nord, soit celles du Midi. C'est ainsi que la connaissance de nos deux langues nationales facilitera, aux élèves de nos écoles désireux de poursuivre leurs études, l'étude de l'anglais. S'il s'agit de l'allemand, le flamand en sera la clef au même titre que le français pour l'espagnol.

« Comme on ne peut guère s'assimiler une langue étrangère que lorsque l'on possède bien la sienne, l'enseignement primaire se bornera *à poser les jalons* pour une étude plus étendue, certain d'avoir beaucoup fait si Flamands et Wallons se comprennent mutuellement. »

Au Congrès, le débat fut sommaire et resta presque sans conclusion :

M. Fleurquin, maître de conférences à la Faculté libre de droit à Lille, proposa cependant un vœu caractéristique :

« Le Congrès, considérant :

» 1° Que la connaissance des langues étrangères est un puissant moyen d'expansion ;

» 2° Que cette connaissance ne peut qu'être facilitée par l'usage qu'en fait l'enfant dès ses premières années ;

» 3° Que cet usage est d'autant plus profitable qu'il a lieu avec des étrangers parlant correctement leur langue maternelle ; mais qu'on ne saurait songer à mettre l'enfant en pays étranger, et que les bonnes étrangères ont, en général, un accent défectueux ; que, d'ailleurs, il n'est pas toujours possible de s'en procurer.

» Émet le vœu :

» Que pour remplacer, autant que faire se peut, le séjour de jeunes enfants à l'étranger ;

» 1° Là où il se pourra, principalement dans les grandes villes, soient créés des asiles dits « de langues » ;

» 2° Que dans ces asiles, dès l'âge de 3 ans environ, pourront être admis, pendant quelques heures par jour au moins, les enfants déjà en état de manifester leur pensée en langue étrangère ;

» 3° Qu'une ou plusieurs jeunes personnes étrangères ayant une bonne prononciation dans leur langue maternelle, soient chargées de garder les enfants et autant que possible jouer avec eux ;

» Que ces étrangères usent constamment de leur langue maternelle avec les enfants, feignant, s'il est nécessaire, de n'en comprendre aucune autre, et en exigent toujours l'emploi des enfants ;

» Qu'il n'y ait enfin aucun contact pendant ces heures de garde, entre les enfants et toute personne parlant une langue différente. »

La discussion n'aboutit pas à l'adoption du vœu qui fut attaqué et défendu.

Finalement, on vota à l'unanimité de : « *Faire connaître à l'enfant les éléments des langues étrangères par des professeurs ayant une préparation spéciale suffisante.* »

En somme, l'idée dominante qui se dégage des rapports et des débats est, qu'il est bien difficile d'aborder l'étude de plus de deux langues à l'école primaire : la langue maternelle et une autre.

Cette « autre » s'impose, dans un pays comme le nôtre, par des motifs nationaux et supérieurs.

Dans les pays voisins, comme la France et l'Allemagne, il semble que la seconde langue de l'école primaire, devrait être autant que possible, une langue au génie différent.

Car ainsi, l'élève sortant de l'école primaire possèderait deux génies linguistiques distincts, deux « clefs » des futures connaissances linguistiques.

En Belgique, ce serait le français avec le génie latin et le flamand avec le génie germanique. Sur ces deux troncs se grefferaient, dans l'avenir, les espèces linguistiques nouvelles.

Ces greffes pourraient-elles déjà pousser dès l'école primaire ?

Peut-être. Mais ici il conviendrait que l'expérience fut tentée, avant de conclure. En tout cas, suivant les rapports et le vœu du Congrès, il ne pourrait s'agir que des « éléments » plus ou moins « rudimentaires ».

Suivant quelques rapporteurs l'étude de la troisième langue pourrait être poussée à l'école d'adultes.

« Cette troisième langue, dit M. Léon Tounquet, s'aborderait seulement dans les études moyennes, ou, pour rester dans le cadre primaire, à l'école d'adultes.

» Pour répondre à la tendance actuelle — supprimer à l'école d'adultes les cours élémentaires de calcul et de langue maternelle — pourquoi n'y pas organiser, à côté du système de conférences qu'on préconise, un cours de langue anglaise, allemande ou espagnole, vraiment profitable non seulement à ceux à qui souriront les idées d'expatriation, mais encore à une foule d'autres dont le commerce, dont l'industrie, dont l'avenir peuvent réclamer cette connaissance ? Au surplus, pourquoi, comme l'ont organisé les Frères des Écoles chrétiennes, les cours de langues ne constitueraient-ils pas l'une des attractions des patronages ou des maisons de famille ? Pourquoi, dans toutes nos villes

belges, les cercles n'organiseraient-ils pas des cours semblables, comme entre autres l'a réalisé avec succès le cercle catholique de Mons pour son syndicat des voyageurs de commerce?

» En résumé, à notre sens, quant à l'enseignement linguistique notamment, l'école primaire n'est qu'une préparation indirecte et lointaine, l'*école d'adultes, une préparation immédiate et vraiment pratique.* »

M. l'Inspecteur Flament conclut dans le même sens : « A raison du but général de l'école primaire, à raison aussi de la densité du programme et de l'incapacité du personnel, cet enseignement n'est pas réalisable à l'école primaire. Il ne l'est guère qu'à l'école d'adultes, dans les centres importants. »

Insensiblement, nous en arrivons d'œuvre post-scolaire en œuvre post-scolaire aux cercles polyglottes.

Deux rapports traitent expressément de ces institutions, celui de M. Bergé, secrétaire général du Cercle polyglotte de Bruxelles et celui de M. Louis Foubert, président du " *Deutscher conversations-club* „ de Paris.

« Le point capital, dit M. Bergé, est de mettre l'élève à même de comprendre la langue qu'il apprend, d'habituer son oreille aux sons de cette langue, sans l'habituer exclusivement à la voix de son professeur. A cet égard, rien ne sera jamais préférable à un séjour à l'étranger comme couronnement des études; mais en attendant ce séjour, ou, à défaut de celui-ci, l'*institution des cercles polyglottes* ou *philologiques* nous paraît être appelée à rendre d'énormes services... Ce qui distingue ces cercles, c'est le principe de l'enseignement mutuel. Il s'agit de créer au milieu d'une

ville un centre pour les étrangers ; de leur fournir un cabinet de lecture, de leur faciliter l'étude de l'idiome du pays et de leur réclamer en échange leur concours pour permettre aux nationaux d'étudier les langues étrangères... Ce sont des mutualités d'enseignements... Le cercle de Bruxelles a ouvert, à charge de réciprocité, ses locaux aux membres des cercles polyglottes étrangers, et plusieurs ont répondu déjà à cet appel... L'organisation de conférences en langues étrangères paraît aussi un moyen utile d'enseignement (1). »

§ II. — Enseignement moyen.

Dans la sous-section de l'enseignement moyen la question des langues vivantes fut discutée et aboutit à des conclusions précises et directrices.

Pour mettre de l'ordre dans ces problèmes complexes autant que pour les empêcher de se noyer dans les détails, M. le lieutenant général Bruylants, président, proposa de discuter successivement les propositions suivantes qui semblaient découler de l'ensemble des rapports, d'ailleurs très nombreux.

1° Il y a lieu de rendre obligatoire l'enseignement de la langue nationale ou, éventuellement, des langues nationales.

2° Quant aux autres langues vivantes, la préférence doit être donnée à celles qui s'adaptent le mieux aux besoins de l'expansion économique de chaque nation.

(1) En tant que les cercles polyglottes s'élèvent à la hauteur d'Instituts, voir au paragraphe de l'enseignement supérieur.

De même, pour la multiplication de toutes espèces de cercles polyglottes, pour lesquels il y a un vœu spécial.

3° L'enseignement initial des langues étrangères doit se faire selon la méthode directe.

4° Il est désirable que chaque professeur de langues étrangères ait fait un séjour de quelque durée dans le pays dont il enseigne la langue.

5° Il y a lieu d'organiser entre les divers pays un système d'échange des élèves et de correspondance interscolaire.

I. « *Il y a lieu de rendre obligatoire l'enseignement de la langue nationale ou, éventuellement, des langues nationales.* »

Le premier point ne donna pas lieu à discussion. Il fut adopté à l'unanimité sans la moindre objection.

En ce qui concerne la Belgique, ce vœu a une signification considérable. Il fait suite aux idées exprimées par la plupart des rapports de l'enseignement primaire en faveur des langues nationales. On peut dire qu'il est dans les espérances de tous.

On verra au chapitre quatrième de ce travail comment la section entendit organiser l'enseignement des langues vivantes dans les humanités réformées.

A plus forte raison, entendit-elle de cette manière l'enseignement des langues nationales : enseignement scientifique qui élèvera la formation de la jeunesse à la hauteur de la culture traditionnelle par les langues anciennes.

Si la sous-section entendit ainsi l'enseignement des langues maternelles dans les humanités latines réformées, il faut conclure *à fortiori* qu'elle les voulut ainsi enseignées dans les sections scientifique, industrielle et commerciale.

II. « *Quant aux autres langues vivantes la préférence doit être donnée à celles qui s'adaptent le mieux aux besoins de l'expansion économique de chaque nation.* »

Ce second vœu fut adopté à l'unanimité sans la moindre difficulté. Il exprimait nettement les sentiments de tous.

Certains rapports appliquent ce vœu à la Belgique, de façon précise. Ils s'inspirent de la parole du Roi Léopold II qui, dans son discours en réponse à l'adresse de la Chambre des Représentants, le 1er janvier 1905, disait : « Les langues véhiculaires les *plus indispensables* sont l'anglais, l'allemand et l'espagnol, qui met en communication avec l'Amérique du Sud ». On s'aperçoit que la pensée royale a été comprise et correspondait à une vérité indiscutable.

Au cours des débats surgit une proposition intéressante relative à l'*Esperanto*. Le commandant Lemaire formula le vœu suivant :

« Le Congrès de Mons recommande à ses membres l'étude de l'esperanto; cette étude est indispensable à ceux qui veulent pouvoir parler en connaissance de cause de la question d'une langue internationale, langue seconde, la même pour tous. »

Le rapport de M. Matton, président du groupe espérantiste de Clermont-Ferrand, commente avec autorité ce projet de vœu.

« La langue accessoire n'est nullement destinée à remplacer les langues vivantes existantes, mais simplement à leur venir en aide ; cette seconde langue que chaque peuple adopterait en plus de sa langue nationale et qui serait la même pour tous, servirait comme moyen pour correspondre entre nationaux de pays quelconques ; cette langue, une

fois admise officiellement par les principales nations civilisées, l'usage s'en répandrait peu à peu parmi tous les peuples avec lesquels elles se trouvent en contact et finalement parmi les peuples du monde entier. »

Le Congrès espérantiste de Boulogne-sur-Mer a prouvé que l'esperanto possédait toutes les qualités exigibles de la langue seconde.

Supposez que les collégiens de cette génération apprennent l'esperanto, le monde sera bientôt dispensé d'imposer aux expansionnistes de tous pays le martyre de l'étude de quatre ou cinq langues étrangères.

Quoi qu'il en soit la section de l'enseignement moyen du Congrès de Mons ne formula aucune conclusion.

III. « L'enseignement initial des langues étrangères doit se faire selon la méthode directe. »

La troisième proposition avait trait à la méthode.

C'était une grosse question.

Parmi les rapports sur ce sujet, il en est un qui attire particulièrement l'attention : celui de M. Collonge, directeur général des écoles Berlitz (Paris). Il résume le problème avec grande clarté. C'est pourquoi ses idées sont exposées ici avec quelques détails :

Suivant M. Collonge trois méthodes s'offrent à nous, pour l'étude des langues.

a) La méthode analytique ;

b) La méthode synthétique ;

c) La méthode intuitive ou naturelle.

Dans la *méthode analytique*, nous prenons un texte pour l'examiner, nous l'examinons, nous l'analysons... et de notre

étude nous cherchons à tirer les lois qui ont présidé à la confection de ce texte : c'est la méthode scientifique. C'est un bon moyen de développement intellectuel, mais ce n'est pas la méthode qui nous permettra jamais de comprendre une langue parlée et de nous exprimer dans cette langue.

La *méthode synthétique*, au contraire, est l'inverse de l'autre et comme son complément ; elle a pour but de réunir les différentes parties analysées et à l'aide des règles établies, de reconstituer, pour ainsi dire, la langue que nous étudions.

L'*union* des deux méthodes analytique et synthétique donne d'excellents résultats pour l'étude des langues mortes, mais ne saurait convenir à l'étude des langues vivantes.

Quelle est, en effet, la différence entre une langue morte et une langue vivante? Une langue morte est une langue qui a été parlée par un peuple aujourd'hui disparu en tant que nation et qui ne peut se modifier ; elle est figée pour ainsi dire dans les documents qui sont parvenus jusqu'à nous. Nous ne pouvons l'étudier que dans des textes ; nous sommes donc obligés de l'étudier par l'analyse et de l'imiter par la synthèse. Une langue vivante, au contraire, est une langue encore parlée aujourd'hui ; nous pouvons non-seulement l'étudier dans des textes nombreux, constamment à notre disposition, mais nous pouvons encore nous l'assimiler en l'entendant parler.

Pour apprendre une langue vivante, il faut la vivre pour ainsi dire. C'est aux procédés naturels qu'il faut recourir pour obtenir de bons résultats.

Le vrai *principe* pour apprendre une langue étrangère, c'est de l'*apprendre comme par un séjour à l'étranger*.

Les deux principes essentiels de la méthode Berlitz sont l'intuition et la pratique constante.

Quels moyens employer pour appliquer les deux principes?

En ce qui concerne la première il suffit de deux moyens : les leçons des choses pour les idées concrètes, l'association des idées pour les idées abstraites.

Quant à la pratique constante qui tout d'abord paraît si difficile, puisqu'un élève qui commence ne possède pas encore de vocabulaire, nous verrons que, dès la première leçon, on l'obtiendra facilement, en veillant : *a)* à ce que l'élève, au fur et à mesure qu'il apprend de nouveaux mots s'habitue à en former des phrases ; *b)* à ce que le professeur ne se serve jamais, pour exprimer un mot nouveau ou pour faire une question, que de mots déjà connus de l'élève.

C'est par des exemples, enfin, qu'on enseignera la grammaire (grammaire pratique) et les expressions idiomatiques.

Ces principes, selon Berlitz, peuvent s'appliquer à l'étude de toute langue étrangère, quel que soit le but qu'on se propose, mais ils s'adressent surtout à ceux qui cherchent à obtenir, de la connaissance pratique d'une langue, des résultats immédiats.

L'enseignement pratique des langues se trouvant ainsi simplifié, conclut M. Collonge, ce qui était auparavant le privilège d'une élite intellectuelle ou sociale, devient accessible à tous, et le premier élément de succès pour l'expansion économique d'un pays peut être acquis facilement par tous ceux qui ont à cœur de lui prêter leur concours.

Dans la discussion, M. Collonge proposa à la section le vœu suivant :

« Le Congrès, estimant que l'étude des langues vivantes

n'a pas pour but la seule culture intellectuelle des enfants, mais doit encore fournir une arme leur permettant d'entrer avec toutes chances de succès dans la lutte pour la vie, en leur permettant de devenir des pionniers bien armés pour l'expansion économique mondiale de leur pays, émet le vœu :

» Que les langues vivantes soient enseignées par la méthode directe ou intuitive (1). »

Les avantages de la méthode directe ne furent pas contestés au cours des débats. Tout le monde se trouvait d'accord en tant qu'elle s'appliquait à la période de début. Il fallait commencer par la méthode directe.

Mais beaucoup de membres du Congrès se séparaient nettement de M. Collonge pour la période postérieure.

Le P. Renaud fut leur organe. Il soutint que si la méthode directe était excellente pour l'acquisition rapide d'une langue (2), elle était insuffisante comme moyen de culture générale. C'est pourquoi il faut, après un premier cycle de deux années, étudier les langues vivantes d'une manière surtout littéraire.

Ce faisant ne cumulerait-on pas, en effet, tous les avantages que soulignent les considérants du vœu de M. Collonge, mais que son dispositif n'accorde qu'à moitié ?

Finalement l'assemblée adopta à l'unanimité :

(1) Le dispositif du vœu de M. Collonge contenait, il est vrai, deux articles : celui-ci qui est cité et un autre qui se rapporte aux professeurs, dont il sera question plus loin et que voici :

2° « Que cet enseignement soit donné, autant que possible, par des professeurs nés dans le pays dont ils enseignent la langue et ayant une formation pédagogique spéciale à cet enseignement. »

(2) Je n'hésite pas à vous dire, disait le P. Renaud, que la méthode directe est un instrument incomparablement supérieur pour assurer aux jeunes gens la connaissance pratique d'une langue.

1° La proposition du Président :

L'enseignement initial des langues étrangères doit se faire selon la méthode directe.

2° La proposition du P. Renaud, ainsi conçue :

Le Congrès émet le vœu que dans les établissements d'enseignement moyen, l'étude des langues modernes, après le premier cycle de deux années, soit continué d'une manière surtout littéraire.

Le discours dont le P. Renaud avait fait précéder sa proposition explique sa portée :

« Je voudrais, disait-il, qu'après le premier cycle de deux années, l'étude des langues modernes fût continuée d'une manière surtout littéraire. Monsieur le Président veut bien m'interrompre pour me dire que tous, au Congrès, nous sommes d'accord sur ce point. J'en suis d'autant plus heureux que dans notre monde moderne, l'étude des langues vivantes est appelée à prendre une importance chaque jour plus grande. Les langues anciennes ont longtemps assumé et avec honneur, j'ose l'affirmer, la noble charge d'assurer une culture générale. *Cette charge les langues modernes sont désormais appelées à la remplir, du moins en partie.* Nous émettons donc le vœu qu'elles initient notre jeunesse scolaire à la culture et à la littérature des grandes nations modernes, la littérature étant l'expression la plus humaine et la plus large de la pensée, des traditions, de la culture et de l'âme d'un peuple (1). »

(1) *Exposé sommaire de la méthode belge :*

La méthode employée dans les athénées royaux pour l'enseignement du flamand, de l'allemand et de l'anglais, en tant que langues étrangères, est la méthode directe, c'est-à-dire que dans chaque cours on se sert de la langue enseignée comme langue véhiculaire ; mais elle ne proscrit pas d'une façon

IV. « *Il est désirable que chaque professeur de langues étrangères ait fait un séjour de quelque durée dans le pays dont il enseigne la langue.* »

Les rapporteurs n'étaient pas d'accord sur le principe.

Les uns disaient : Les meilleurs professeurs de langues modernes sont ceux des pays dont ils enseignent la langue. Les autres soutenaient l'avis opposé.

M. Collonge s'était fait le champion de la première opinion.

« Quant aux professeurs, disait-il, il va de soi qu'ils doivent être nationaux ; si l'enseignement du français est confié par nombre d'Américains à des Allemands, il ne s'ensuit pas que ces derniers forment les meilleurs élèves. Nous savons, d'autre part, qu'en France, la science des professeurs des Facultés les plus diplômés, si elle parvient à doter un élève d'un bagage littéraire considérable, ne peut à elle seule lui apprendre à parler couramment la langue enseignée. Tous nos professeurs ne sont pas, en effet, des Paul Passy, des Hovelacque, des Beljame, des Beanjeu, des Schweitzer, parlant les langues qu'ils enseignent, aussi bien que des nationaux. La question de la prononciation est d'une

absolue l'intervention de la langue maternelle, ni des exercices de traduction et ne se borne pas non plus à l'étude de la langue parlée ; en outre, elle comprend l'étude systématique et approfondie de la grammaire et fait une large part à l'explication littéraire des chefs-d'œuvre des grands siècles ainsi qu'à l'histoire de la littérature.

Les instructions générales annexées au programme des cours définissent comme suit le but à atteindre par l'étude des langues vivantes.

« Le but à atteindre par l'étude d'une langue est, indépendamment d'une culture formelle à laquelle cette branche du programme doit contribuer avec toutes les autres, une connaissance suffisante de l'idiome étranger, non seulement pour le lire sans efforts et en goûter la littérature, mais encore pour le parler et l'écrire sans trop grande difficulté. »

En résumé, la méthode adoptée en Belgique pour l'enseignement des langues étrangères combine les deux méthodes connues en Allemagne sous les noms, de *Anschauungsmethode* et *Lesebuchmethode*.

importance capitale quand il s'agit de comprendre et si le but qu'on se propose est commercial ou industriel, n'est-ce pas un homme de métier qui seul pourra vous donner les termes techniques dont vous avez besoin?

» Un étranger instruit, parlant purement et correctement sa langue et connaissant à fond le procédé de la méthode intuitive tel est le professeur le plus qualifié pour l'enseignement pratique d'une langue moderne; mais, suivant le but que se propose l'élève, il convient de tenir compte des études spéciales qu'a pu faire le professeur (1). »

En conséquence M. Collonge proposa au Congrès le projet de vœu suivant :

« Que l'enseignement des langues vivantes soit donné autant que possible par des professeurs nés dans le pays dont ils enseignent la langue et ayant reçu une formation pédagogique spéciale à cet enseignement. »

M. D. Warnotte, chef de bureau au Ministère de l'Industrie et du Travail (Bruxelles) s'inscrivait contre la tendance excessive de ce vœu.

Si l'on tient compte, disait-il en substance, qu'il est impossible d'apprendre à parler « *parfaitement* » une langue étrangère dans un cours, il restera toujours, — que ce

(1) Sur la question de savoir si l'enseignement technique des langues devait être donné par des praticiens, M. Bergé s'était exprimé ainsi dans son rapport :

« Quelle que soit l'importance de cet enseignement spécial, il nous paraît être l'accessoire de l'enseignement général de la langue. Quand l'élève aura une connaissance parfaite, générale d'un idiome, il lui sera facile, souvent par lui-même, de faire son instruction linguistique technique en lisant les ouvrages techniques dans la langue qui a fait l'objet de ses études ; ce travail sera souvent supérieur à un enseignement de mots forcément fastidieux. »

« Dans beaucoup d'instituts techniques, les professeurs donnent, en même temps que leur enseignement spécial, l'indication des termes techniques dans les principales langues.

» Seul l'enseignement de la correspondance commerciale paraît devoir nécessiter des cours spéciaux. »

cours soit donné par un étranger ou par un belge — qu'entre ce que l'élève sait au point de vue de la conversation et ce qu'il doit savoir, subsistera un intervalle qu'il aura à franchir lui-même. « Nous ne voyons donc *aucun inconvénient* à recourir à des nationaux convenablement formés, c'est-à-dire connaissant les langues étrangères à fond et *ayant séjourné* en pays étranger. » De plus, « il y aurait même *un certain danger* à faire appel à des professeurs d'une autre nationalité; si l'étranger appelé à enseigner dans notre pays, ne connaît pas suffisamment le français ou le flamand, son enseignement pèchera par défaut de précision ; les particularités cesseront d'être mises en relief et ne se graveront plus aussi vivement dans l'esprit des élèves; le professeur ne pourra rendre compte des détails qui caractérisent les formules étrangères, parce que les mots mêmes de notre langue lui feront défaut, ou bien, ce qui est plus grave encore, parce que la conscience des particularités du langage et l'aisance de leur détermination ne pourront se dégager de sa propre connaissance (1). »

M. Warnotte, toutefois, ne repoussait pas entièrement l'intervention des professeurs étrangers ; il les admettait pour remplir « un certain rôle d'inspection, de contrôle (2) ».

(1) Ces idées, ajoutait M. Warnotte, ont été confirmées en ces termes dans un intéressant article de l'*Empire Review*, publié en 1903 : « Ceux de nos compatriotes qui, au cours de leurs efforts pour se rendre maîtres d'une autre langue, auront eu à surmonter tant de difficultés de syntaxe et de phonétique, seront mieux qualifiés que n'importe qui pour attirer l'attention de leurs élèves sur les passages difficiles et pour leur indiquer les manières de les franchir.... A de rares exceptions près, on ne peut évidemment pas attendre d'un étranger qu'il ait une connaissance approfondie des subtilités de notre langue. Nos compatriotes seuls sont capables de remplir leur tâche adroitement et aisément ».

(2) A des époques déterminées, ajoutait-il, on ferait subir aux élèves, devant un professeur étranger, un examen portant spécialement sur l'élocution et la composition (rédaction). En comparant alors l'appréciation du professeur étranger avec les notes du professeur belge, il se produirait un contrôle aussi précieux pour le professeur que pour les élèves.

Finalement l'assemblée admit purement et simplement le vœu proposé par le Président.

« *Il est désirable que chaque professeur de langues étrangères ait fait un séjour de quelque durée dans le pays dont il enseigne la langue.* »

Comment organiser ce séjour à l'étranger?

Le Congrès ne l'examine point. Tous les moyens pour atteindre le but peuvent donc être préconisés.

En Belgique, le système qui consiste à envoyer à tour de rôle les professeurs de langues fréquenter à l'étranger les cours de vacances, organisés dans diverses universités, a donné d'excellents résultats (1).

V. La cinquième proposition du Président se rapportait directement aux élèves.

Supposez l'enseignement des langues vivantes organisé aussi bien que possible dans le collège, l'élève ne parviendra pas à la connaissance « parfaite » de la langue. Pour atteindre ce but, il faut des moyens complémentaires.

Parmi les meilleurs, on signale le séjour à l'étranger. Pour ceux qui ont de la fortune, la solution de la question est aisée. Ils voyagent et séjournent comme il leur plaît.

Pour les enfants de la bourgeoisie, un des meilleurs moyens préconisés au Congrès fut l'échange d'enfants.

Ce fut M. Deschamps, professeur à l'Université de Liége, qui s'en occupa surtout.

« Ces échanges d'enfants se pratiquent couramment dans

(1) A ce vœu se rattache éventuellement l'application à l'enseignement moyen de l'idée de l'échange des professeurs de langues vivantes, de pays à pays. Diverses conventions internationales sont en vigueur et les résultats paraissent avantageux.

certains pays et il suffirait, pour les faire entrer dans nos mœurs, de mettre, dans des conditions de nature à leur inspirer toute confiance, les familles belges désireuses d'entrer dans cette voie, en relation avec des familles étrangères qui seraient dans les mêmes dispositions. On y arriverait aisément si les chefs d'établissements d'instruction du pays s'adressaient à des directeurs de gymnases et de collèges en Allemagne et en Angleterre et les priaient de faire, comme eux, appel aux familles de leurs élèves. Les chefs d'institutions se renseigneraient mutuellement, de manière à pouvoir organiser les échanges de telle façon que chaque enfant fût confié à une famille d'une condition sociale correspondant à celle de leurs parents. »

L'expérience n'offrirait-elle pas quelque désillusion à M. Deschamps?

M. Louis Foubert, président du « Deutscher Conversation-Club » de Paris, le soutient, dans son rapport sur la Société d'échange d'enfants et de jeunes gens, présidée par M. P. Baudin. « Malheureusement, comme le fait remarquer le rapporteur, dit-il, lors de la dernière assemblée générale de cette société, il y a beaucoup de demandes, mais peu d'élus, *car il est difficile de trouver dans deux pays différents, la même année, à la même époque, deux familles dans la même situation pour faire cet échange.* »

Pour remédier à ces difficultés pratiques on préconise d'autres moyens.

M. le chanoine Moeremans prie le Congrès d'émettre un vœu en faveur d'écoles belges à créer en Angleterre et en Allemagne; ces écoles seraient des succursales d'écoles belges où les élèves d'icelles pourraient compléter leurs études.

M. Foubert proposait de créer des colonies de vacances à l'étranger. « On enverrait, par exemple, les élèves d'une école en Allemagne; un professeur de ce pays les répartirait chez l'habitant et dirigerait des excursions très intéressantes. » Pour réaliser ces colonies, il y aurait lieu de préconiser d'abord l'institution d'une sorte de mutualité (les élèves verseraient dès le début de leurs études, chaque semaine, une petite somme, qui serait arrondie par les intérêts, les dons, etc.); puis la création dans chaque pays d'une société pour fonder et vulgariser les colonies scolaires; on pourrait même fédérer ces sociétés nationales.

Autant d'idées excellentes dont l'initiative de chacun peut tirer profit. Le vœu du Congrès les recommande dans leur principe,

C'est ce qu'il fait aussi pour la correspondance interscolaire. Elle a donné d'excellents résultats. On peut songer à la perfectionner encore. La voie est bonne, que chacun y entre!

§ III. — Enseignement supérieur.

La question des langues vivantes était posée en ces termes à la sous-section de l'enseignement supérieur :

1° « Dans l'ordre de l'expansion, quelle est la meilleure organisation d'enseignement supérieur pour former les professeurs de langues dans l'enseignement moyen supérieur?

2° « Quels sont les meilleurs moyens d'organiser, dans l'enseignement supérieur, les *cours de langues étrangères*? »

(Instituts spéciaux dans ou à côté des Universités; cours libres et obligatoires; cours donnés par des professeurs ou des praticiens; professeurs et lecteurs nationaux ou étran-

gers; voyages et séjours dans les pays dont on étudie la langue; échange à tous ces points de vue avec les Universités étrangères; la question des interprètes à l'usage des légations et des consulats, des sociétés industrielles et commerciales, etc.)

Les rapports soumis au Congrès répondent aux deux questions. Les débats et les vœux s'occupent exclusivement de la seconde.

I. La première question n'était certes ni moins importante, ni moins intéressante. De la réponse dépend la solution du problème dans l'enseignement moyen du degré supérieur. Tels professeurs, tels cours, tels élèves. Pourquoi donc a-t-elle été moins favorisée par l'attention des spécialistes? Pour plusieurs raisons dont il suffira d'énumérer les deux suivantes :

D'abord, le programme ne visait pas expressément les *professeurs de langues;* il disait : dans l'ordre de l'expansion, quelle est la meilleure organisation d'enseignement supérieur pour les professeurs d'enseignement moyen supérieur et spécialement ceux d'histoire, de géographie, de commerce, etc.

Puis, parce qu'à considérer l'ampleur du texte de la question deuxième, expresse celle-là, l'intérêt des professeurs de collèges paraissait important sans doute, mais noyé dans un océan d'autres, aussi décisifs au point de vue expansionniste.

Quoi qu'il en soit, le rapport de M. Hamélius, professeur à l'Université de Liége, s'occupe exclusivement de la première question. C'est à raison de ce qui vient d'être dit, qu'il sera l'objet d'une analyse détaillée.

L'auteur se place au point de vue belge. Il part de l'organisation universitaire actuelle des sections de philologie germanique, où les professeurs de langues germaniques des athénées vont se former. Le principe général de ces programmes c'est que le germaniste doit posséder, à coté de ses connaissances spéciales, une culture générale étendue.

Malheureusement, remarque M. Hamélius, les cours dits généraux ont pris un développement tel que, dans la pratique, les études étrangères à la philologie germanique entravent et gênent les études principales, au point que l'étudiant acquiert une connaissance insuffisante de sa spécialité.

Selon lui, la lecture à domicile, sous le contrôle de professeurs autorisés, des manuels allemands, anglais et néerlandais, de psychologie, d'histoire et de littérature pourraient remplacer avantageusement les cours oraux qui se font aujourd'hui en français et qui absorbent une part trop grande de temps et de travail. Les détails de ce genre d'étude seraient faciles à organiser : un programme de lecture serait dressé pour chaque semestre ; des résumés et critiques par écrit des ouvrages lus seraient vérifiés par différents professeurs compétents. Des exposés oraux et des discussions entre étudiants consolideraient les connaissances acquises par la lecture. Ces matières obtiendraient à l'examen l'importance actuellement attribuée aux dits cours généraux.

Aussi l'étudiant apprendrait du même coup et l'un par l'autre, la langue allemande et la philosophie, la langue anglaise et l'histoire, la langue flamande et la métrique ou la critique littéraire.

L'État belge ferait un bon placement, au point de vue

commercial comme au point de vue scientifique, s'il accordait à tous les germanistes diplômés un léger secours de voyage ou s'il réservait les fonctions de professeurs d'athénées aux docteurs produisant un certificat de séjour à l'étranger. L'idéal serait de faire passer à l'étudiant un semestre dans une université anglaise et un dans une université allemande, en comptant ces deux semestres pour une des quatre années d'études requises en Belgique. »

Il est regrettable que l'extrême abondance des points à l'ordre du jour de la sous-section de l'enseignement supérieur n'ait pas permis la discussion de ces idées intéressantes, dont du reste tout éducateur pourra tirer parti.

II. L'attention des rapporteurs se porta presque tout entière sur la question des Instituts spéciaux.

Le mémoire de M. Auguste Bricteux doit être signalé en première ligne.

Depuis longtemps, dit-il, la nécessité de l'étude des langues orientales a frappé les Puissances en relations politiques suivies avec les pays d'Orient; elles ont créé des *Ecoles de langues orientales vivantes.*

La première en date, l'école de Vienne, fondée dès 1723 par Marie-Thérèse, n'a pas toujours eu pour seul objectif la formation de jeunes agents du corps diplomatique et consulaire destinés à faire carrière en Orient, elle a bientôt formé l'esprit des commerçants qui opèrent en Turquie, en Perse, etc. Aux professeurs austro-hongrois qui donnent l'enseignement scientifique, sont adjoints des répétiteurs indigènes chargés d'initier les élèves à la pratique de la conversation et du style épistolaire. Aux cours de langues proprement dits sont annexés des cours de droit pénal, civil, commercial,

statistique, système consulaire, etc. Durée des études : cinq ans.

L'École des langues orientales vivantes de Paris date du 30 mars 1795. Le décret du 10 germinal an III la créait « pour propager la connaissance des langues orientales vivantes d'une utilité reconnue pour la politique et le commerce ». Nombreux cours de langues, auxquels sont joints des cours sur l'histoire et la législation des divers États. Aux professeurs titulaires sont adjoints des répétiteurs indigènes. Durée des études : trois ans. Bibliothèque splendide. Aux élèves distingués, on accorde des bourses de voyage.

Le *Seminar für Orientalische sprachen* de Berlin date de 1887. Même organisation que celles de Paris et de Vienne. Quelques particularités : Pour être certain que les professeurs ne perdent pas l'habitude de la conversation dans la langue qu'ils enseignent, et qu'ils rendent un maximum de services, on les envoie tous les trois ou quatre ans passer quelques mois en Orient. — Mieux qu'ailleurs peut-être on comprend que pour engager avec succès des relations politiques et commerciales avec les peuples d'Asie et d'Afrique, si différents des nôtres, il ne suffit pas de connaître leurs langues, mais il faut être au courant de leurs mœurs, de leur histoire, et surtout de l'histoire diplomatique et contemporaine, etc. — On s'est dit aussi que les jeunes gens assez intelligents et entreprenants pour suivre les cours de l'école, pourraient dans les pays lointains où ils vont s'expatrier, rendre de grands services, dans le domaine scientifique, tout en s'occupant de leurs affaires. De là, les « nombreux cours de *réalien* donnés dans le séminaire. » —

Les leçons se donnent très tôt le matin, très tard dans l'après-midi : ce qui permet aux élèves occupés ailleurs pendant la journée, de les suivre.

Les organisations anglaises, russes, hollandaises sont connues et ne suggèrent pas de remarques spéciales.

Comme conclusion, l'auteur préconisait, sous une forme à déterminer (institut ou non) un enseignement par sections :

1° *Section de l'Extrême-Orient.* — Cours élémentaire de chinois, géographie, histoire (surtout contemporaine, économique) de l'Extrême-Orient.

Cours spéciaux : langue chinoise. Cours de perfectionnement pour les élèves qui se destinent à travailler en Chine. En outre, législation de la Chine. Langue japonaise, pour le Japon. Langues coréenne, mandchoue, etc.

2° *Section musulmane.* — Cours élémentaire d'arabe. Histoire de la civilisation musulmane. Géographie des pays musulmans. Droit musulman.

Cours spéciaux : cours d'arabe littéral, de Syrie, d'Égypte, d'Algérie, du Maroc. Cours de turc, de persan, d'indoustan, de malais.

3° *Section congolaise.* — Géographie du Congo. Ki-Suahéli. Langues et peuples de l'Afrique.

Cours spéciaux : les principaux dialectes congolais.

Chaque élève, pour obtenir un diplôme, subirait un examen sur les cours généraux et sur un des cours spéciaux de langues au choix, avec les *réalien* qui s'y rattachent. Bourses de voyage aux élèves les plus distingués. Les professeurs iront prendre contact dans le pays dont ils enseignent la langue, de temps en temps.

« Quant aux répétiteurs indigènes, ils sont très utiles

pour certaines langues, dont la prononciation offre des difficultés particulières, telles que l'arabe et le chinois. Ils le sont beaucoup moins pour d'autres idiomes, qui ne renferment que peu ou point de sons étrangers à nos langues d'occident, tels que le turc et le persan. »

Le rapport de M. M. D. Siffert, consul de Belgique à Shanghaï, traite avec autorité la question des vice-consuls et interprètes qui se rattache si intimement à l'étude de M. Bricteux. C'est la place de la reproduire en substance.

Avant de se prononcer sur la question, l'auteur examine la manière dont s'y prennent, en Extrême-Orient, les puissances qui y réussissent, et notamment le Japon, la Grande-Bretagne et l'Allemagne.

Le corps diplomatique et consulaire *japonais* en Chine se recrute *spécialement ;* les consuls généraux, consuls et vice-consuls parlent généralement la langue chinoise et plusieurs même lisent et écrivent parfaitement cette langue.

Le corps diplomatique et consulaire *anglais* est un corps *spécial* dont les membres ne sont généralement pas appelés à aller représenter les intérêts de leur pays dans d'autres pays que ceux de l'Extrême-Orient. Les *jeunes* sont encouragés dans l'étude de la langue du pays où ils sont accrédités, le chinois dans l'occurrence, par des primes, des sommes d'argent d'un montant élevé, données en récompense du résultat favorable de l'étude de la langue chinoise : résultat constaté par des examens sérieux, subis à des périodes déterminées et sur la demande des jeunes agents. Outre les interprètes et les écrivains de nationalité chinoise (les lettrés), la légation possède l'interprète de nationalité anglaise choisi parmi les hommes au certificat, désignés

ci-dessus. — Les membres du corps consulaire anglais en Chine ne sont pas appelés à se rendre dans d'autres pays que la Chine. Tous entrent dans le corps, jeunes et avec le titre d'élève vice-consul. Ils résident pendant un certain temps, en moyenne deux ans, à Pékin, attachés à la légation et sous les ordres directs de celle-ci. Pendant leur séjour à Pékin, ils s'occupent principalement de l'étude du chinois, sous la direction de professeurs chinois payés par le Gouvernement anglais. Cette étude de la langue chinoise est continuée après leur départ de Pékin, pendant leur séjour dans un des postes consulaires de Chine, postes dans lesquels ils sont généralement attachés au consul-général ou au consul. Les progrès des études sont constatés par des examens annuels, l'examinateur étant lui-même membre du corps consulaire, mais spécialement chargé de ces examens et payé extraordinairement pour ce travail. Ces examens sont des plus sérieux et leurs résultats forment la base principale sur laquelle le Gouvernement s'appuie pour accorder les promotions dans le corps consulaire.

Les États-Unis suivent, depuis quelques années, le même système que les Anglais, mais les chefs de poste changeant à chaque élection présidentielle, il leur sera difficile d'arriver au degré de perfection atteint par les Anglais.

Les Allemands n'ont pas encore adopté complètement le système suivi par les autres pays, mais ils encouragent par plusieurs moyens l'étude du chinois par leurs compatriotes. C'est grâce à leur connaissance plus ou moins parfaite de la langue du pays qu'il y a encore des instructeurs militaires allemands dans les armées des vice-rois de Nankin

et de Wuchang. Le vice-roi de Wuchang a pris à son service un Allemand, appartenant au corps consulaire pour le même motif.

Pour la Belgique, le meilleur système à suivre est celui des Japonais, des Anglais et des Américains. Les vice-consuls pendant leur stage devront jouir du temps nécessaire pour continuer l'étude du chinois, s'ils l'ont déjà commencée en Belgique.

Mais il est clair que s'ils connaissaient le chinois avant leur départ d'ici, il y aurait moins de temps perdu et plus de sélection possible dans les agents.

Le rapport de M. J. Boyens traite précisément de l'enseignement du chinois à l'Université. Il se place au point de vue belge, mais ses conclusions s'appliquent aux autres pays.

Recherchant la cause du peu de succès des *cours libres* de chinois actuellement existants dans les Universités de Gand, de Liége et de Louvain et au Cercle polyglotte de Bruxelles, il la trouve dans le manque d'organisation sérieuse « qui y rend le travail peu agréable et peu profitable ». Un nombre d'heures trop restreint est attribué à ces cours. Pour une langue aussi différente des nôtres, une leçon même d'une heure et demie par semaine paraît absolument insuffisante, non pas au point de vue de la matière que le professeur peut expliquer et donner à apprendre aux élèves, mais sous le rapport des exercices oraux et écrits qui s'imposent dans l'étude complète de toute langue moderne étrangère. Surtout qu'ici la question se complique de l'écriture. Avec le vocabulaire, c'est l'écriture qui constitue la principale difficulté de l'idiome des Célestes. La grammaire n'existe qu'à l'état rudimentaire.

En guise de conclusion positive, l'auteur se rallie à l'organisation de l'École nationale des langues orientales de Paris. Outre la leçon du professeur titulaire, trois fois par semaine des exercices d'écriture et de conversation avec un répétiteur indigène. Puis des cours relatifs à la géographie, l'histoire et la législation des États d'Extrême-Orient.

MM. Shu-Ria-Séan et le capitaine Pontus préconisent une méthode nouvelle pour étudier rapidement le chinois. Ils veulent l'enseigner sans avoir recours à l'écriture nationale des Célestes et en notant les sons chinois en caractères romains. Pour « se tirer d'affaire », il faut apprendre le plus de mots, le plus de phrases banales, le plus possible d'expressions. Ce n'est qu'à la seconde ou la troisième année d'études que l'élève s'appliquerait à l'écriture.

Relativement aux interprètes, les auteurs proposent une solution qui se rapproche de celle de M. Siffert : Envoyer à la légation de Pékin ou au consulat de Shangaï des élèves-interprètes qui, en peu d'années, sauraient parfaitement la langue, et qu'on répartirait dans les consulats.

Deux mémoires s'occupent de l'utilité d'enseigner le malais (M. Fokker), le grec moderne (M. Boyens), l'espagnol (M. Zels).

La note de M. Pinloche « l'enseignement supérieur des langues vivantes », conclut hardiment à la création d'Instituts spéciaux dépendant des Universités.

« De même qu'il y a dans certaines Facultés des sciences, des Instituts de chimie, de physique, de sciences naturelles, etc., ouverts à tous les travailleurs qui ne poursuivent pas l'acquisition d'un grade ou d'un diplôme universitaire, de même il devrait y avoir dans les Facultés des

lettres de véritables Instituts de langues vivantes, où pourraient s'exercer et se développer tous ceux qui auraient besoin d'un véritable enseignement supérieur de ces langues, pouvant s'adresser aux besoins de plus en plus complexes des diverses professions (1). » Il terminait par la proposition suivante :

« Il y a lieu d'organiser, dans les Universités, un enseignement supérieur complet de langues vivantes, notamment par la création d'Instituts spéciaux (comprenant conférences, cours, lectures, discussions, auditions d'étrangers, collections d'ouvrages techniques relatifs à toutes les professions, etc.), ouverts à toutes les catégories de travailleurs qui, sans poursuivre l'obtention d'un grade ou diplôme universitaire, ont cependant besoin d'entretenir ou de compléter les notions acquises, soit dans l'enseignement secondaire, soit même à l'étranger. »

La question spéciale du lectorat de langues modernes fut l'objet du mémoire de M. Wilmotte, professeur à l'Université de Liége. Plusieurs étudiants belges réussissent brillamment à l'étranger, en Allemagne notamment. Faudrait-il introduire l'institution des lecteurs en tous pays, en Belgique notamment? L'auteur se prononce pour l'affirmative. Car, ainsi, on déchargerait les professeurs titulaires de la besogne pratique dont se complique leur enseignement.

(1) L'organisation actuelle de nos Universités, ajoutait M. Pinloche, ne répond aucunement aux besoins actuels. Les cours de langues étrangères dans les Facultés, ont l'inconvénient de ne s'adresser qu'à une catégorie très restreinte d'auditeurs, qui ne comprend guère, du moins en France, que les candidats aux examens établis en vue du recrutement professionnel. Encore ne le font-elles que très imparfaitement, puisque la préparation *littéraire* et *philologique* n'y est pas complétée, comme elle devrait l'être, par la préparation *pratique* et *pédagogique* et que trop souvent encore les moyens de poursuivre leurs études aux frais de l'État ne sont accordés qu'à des candidats n'ayant jamais enseigné.

« Il est évident que, dans un avenir prochain, des lecteurs anglais et allemands devront être adjoints à nos sections de philologie germanique de Gand et de Liége. » De même, dans les sections de philologie romane, il faudrait sinon un lecteur de français, du moins des lecteurs italiens et espagnols.

Le travail exigé des « lecteurs » varie. Le type « français » de Halle peut passer pour modèle.

Le lecteur fait un cours pratique de six semestres, comprenant trois degrés : inférieur, moyen, supérieur, chacun de deux semestres (*Cours inférieur :* dictée, lecture, déclamation par cœur, composition de lettres ; — *Cours moyen :* discours élaborés et discours libres, compositions de thèmes divers ; — *Cours supérieur :* enseignement scolaire en français, composition littéraire).

M. Saroléa, professeur à l'Université d'Édimbourg, traite aussi cette question des lecteurs ; il propose une solution plus avancée que celle de M. Wilmotte.

Il ne s'agit de rien moins que de l'échange annuel non seulement de lecteurs, mais du personnel supérieur des Universités entre les divers pays.

« J'ai la conviction que le jour est proche où chaque année une partie du corps enseignant se rendra *in partibus infidelium*. Déjà un professeur de l'Académie de Harvard vient d'être chargé de donner un cours, l'hiver prochain, à l'Université de Berlin. Dès maintenant il n'y aurait aucune difficulté sérieuse pour l'échange des professeurs de littérature, d'histoire générale, de philosophie, d'économie politique. Il suffirait, par exemple, que le professeur d'économie politique de l'Université de Liége ou de Bonn obtienne un

congé d'un an, pour aller donner un cours à l'étranger, et que ce professeur se fasse remplacer par un professeur étranger approuvé par la Faculté. »

L'idée de M. Saroléa s'applique aussi, comme il a été dit, aux professeurs et aux lecteurs de langues, et c'est en cela qu'elle s'applique ici.

Au Congrès, la discussion fut brève. Elle se caractérisa par le vote de quatre vœux, coup sur coup, et une motion qui présentait puis retirait l'esperanto.

M. Solvay proposa brusquement une proposition en faveur de la diffusion d'une langue internationale dans les Universités et demanda si l'assemblée s'y ralliait. M. Wilmotte émit l'opinion que ce vœu était contraire au principe scientifique des langues. En présence de l'opposition, M. Solvay n'insista pas et retira sa motion.

Voici le texte des quatre vœux votés.

1. « *Le Congrès exprime le vœu de voir modifier les conditions des examens d'entrée dans les écoles supérieures, de façon à ce que la connaissance effective et pratique d'une langue étrangère soit réellement exigée.* »

2. « *Le Congrès estime que l'étude des langues doit être envisagée à la fois comme un moyen de culture scientifique, destinée à permettre la lecture d'auteurs étrangers et comme un moyen de pénétration commerciale.*

« *Qu'au point de vue de la culture scientifique, l'étude de l'allemand, de l'anglais et du français apparaît comme le plus directement utile.*

« *Qu'au point de vue de pénétration commerciale, il y a lieu de développer, soit dans le haut enseignement, soit*

dans les institutions auxiliaires, l'enseignement du plus grand nombre de langues possible.

« *Le Congrès estime qu'il faut, dans l'enseignement des langues modernes, viser à habituer l'oreille aux sons étrangers, et qu'à cet effet le concours d'un seul professeur est suffisant ; qu'il y a lieu de favoriser le contact avec les colonies étrangères par des conférences, des réunions, des voyages.* »

3. « *Il y a lieu d'organiser, soit dans les Universités, soit dans d'autres établissements, un enseignement supérieur complet de langues vivantes, notamment par la création d'instituts spéciaux (comprenant conférences, cours, lectures, discussions, auditions d'étrangers, collections d'ouvrages techniques relatifs à toutes les professions, etc.) ouverts à toutes les catégories de travailleurs, qui, sans poursuivre l'obtention d'un grade ou diplôme universitaire, ont cependant besoin d'entretenir ou de compléter des notions acquises, soit dans l'enseignement secondaire, soit même à l'étranger.* »

4. « *L'assemblée émet le vœu de voir se créer, dans chaque pays, un séminaire de langues orientales vivantes, où tous les hommes instruits qui se proposent d'émigrer pourraient acquérir la connaissance des langues, des hommes et des choses des pays lointains, dont les langues ne figurent pas au programme des autres établissements d'instruction.*

« *Le personnel comprendra des professeurs européens auxquels seront joints, pour certaines langues particulièrement difficiles, des répétiteurs indigènes.* »

Il importe de dégager nettement le contenu de chacun de ces vœux.

1. Le premier pose une sanction formelle à l'enseignement des langues vivantes dans l'enseignement moyen. Un tel vœu ne vaut évidemment que par sa portée générale. Il est clair qu'une formule aussi vague ne peut être appliquée en tous pays. Comment veut-on, par exemple, en user en Belgique? Va-t-on considérer le flamand comme langue étrangère en Wallonnie, et le français en Flandre?

Quoi qu'il en soit, le geste est large et énergique. A chaque pays d'en tirer profit.

Le vœu indique nettement la conclusion pratique désirable de l'enseignement moyen de la langue vivante étrangère. Le but ne sera pas une connaissance grammaticale ou superficielle, mais une connaissance effective.

Par quel procédé le constatera-t-on?

Le Congrès ne le dit pas. C'est affaire de législation nationale. Il faut seulement qu'elle soit *réellement* « exigée. »

2. Le deuxième vœu s'occupe du point de vue où il faut se placer pour l'étude des langues vivantes : la culture scientifique et l'intérêt commercial. Il est clair que le Congrès n'a pas entendu borner à ces deux points de vue tous ceux que les peuples peuvent viser. Ce sont les principaux pour l'enseignement supérieur. La portée du texte se limite en somme à ceci : « Qui que vous soyez, sachez que pour l'enseignement supérieur il faut au moins, dans la question des langues vivantes, vous préoccuper du point de vue scientifique et du point de vue commercial; du premier,

parce qu'il intéresse directement le succès de toute étude supérieure ; du second, parce que le succès de tant de professions y est lié ! »

Le deuxième paragraphe a la valeur d'un conseil, plus ou moins autorisé. Les langues les plus « scientifiques », dit-on, sont l'allemand, l'anglais, le français. Personne n'y trouva à redire.

Le paragraphe troisième est tout à fait général. Il revient à ceci : « Apprenez et enseignez, dans ou hors de l'Université, le plus de langues vivantes que vous pourrez ; c'est utile au commerce ».

Le paragraphe final s'occupe d'un article de la méthode. Il est pratique. « Méfiez-vous d'un seul professeur ; votre oreille ne se formerait pas ; prenez contact avec les Colonies étrangères et voyagez ». Ces conseils sont faciles à suivre quand on habite les grandes villes ou qu'on dispose d'argent.

En somme, ce vœu, un peu vague est plutôt indicatif qu'impératif. Rien n'empêche de le considérer comme un vestibule des institutions préconisées dans les deux vœux suivants, dont il faudrait se garder de confondre l'objet.

3 et 4. Le premier de ces vœux vise la création d'Instituts, où toutes les langues vivantes seraient enseignées. Le second limite son Institut aux langues orientales vivantes qui ne figurent pas au programme des autres établissements d'instruction du pays :

Mais, dira-t-on, si l'Institut A possède un enseignement « absolument complet de langues vivantes », comme le veut le libellé, il absorbera par le fait l'Institut B. Le tout contiendra la partie.

C'est évident.

Mais il ne semble pas que le premier vœu puisse prendre cette extension. Son auteur, M. Pinloche, voulait que chaque Université fût pourvu d'un Institut de langues. Or, comment chacun des établissements d'enseignement supérieur d'un pays pourrait-il être doté d'une annexe semblable? Il est à présumer que l'auteur visait l'enseignement complet des langues vivantes *européennes* les plus usuelles, telles, pour la France, que l'allemand, l'anglais, l'espagnol, le portugais, l'italien, peut-être le russe, le grec moderne et les langues scandinave et hollandaise. Ce qui prouve que ce cadre-ci dépassait déjà probablement la pensée de M. Pinloche, c'est qu'au début de son rapport, il pose cette question qui sert de préface à son travail : « Par quels moyens peut-on assurer le maintien, sinon le développement des notions de langues vivantes acquises dans l'enseignement secondaire? »

Si telle est la portée de la proposition de l'auteur, il convient donc de l'interpréter dans ce sens restrictif, pourvu que le Congrès lui-même ne l'ait pas étendue.

Or, la seule modification qui fut apportée à la proposition Pinloche primitive, résulte d'un amendement de M. Bergé qui n'entendait pas que ces Instituts ne pussent être que des annexes d'Universités. Pourquoi ne pourraient-ils exister en dehors des Universités, si le besoin s'en faisait sentir?

Bref, le deuxième vœu vise la création au sein de chaque Université (ou en dehors) d'un Institut où se formeraient et se perfectionneraient toutes espèces d'éléments : tant les élèves sortis de l'enseignement secondaire, que les travailleurs de toutes catégories qui veulent entretenir ou compléter les notions acquises. Les langues qu'on y enseignerait seraient celles qu'on professe d'ordinaire dans l'enseignement secondaire de toutes catégories.

Alors le quatrième vœu s'appliquerait aux langues orientales « qui ne figurent pas au programme des autres établissements d'instruction du pays ».

Dès lors, plus de double emploi :

Tel est bien, croyons-nous, la manière dont il faut interpréter les vœux du Congrès.

Si l'on imagine que dans chaque pays, chaque établissement d'enseignement supérieur possèderait un Institut de langues vivantes, et, que de semblables Instituts existeraient dans chaque ville importante ; si d'autre part, toutes les autres langues pouvaient être parfaitement étudiées dans l'un ou l'autre grand centre du pays, il semble que tout besoin légitime pourrait être satisfait et qu'au point de vue expansionniste, le gouvernement de cette nation aurait fait tout son devoir.

CHAPITRE III

L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Certains organisateurs du Congrès hésitèrent à comprendre l'école primaire parmi les institutions à lorienter vers l'expansion mondiale. Les enfants apprendront les éléments du savoir: il n'y a pas lieu d'aiguiller leur imagination vers les pays lointains, au risque de la fausser et de préparer d'affreux déboires.

La plupart cependant furent d'une autre opinion. Pour l'immense majorité des enfants d'un pays, l'école primaire est la seule qu'ils suivent ; ne point y parler d'expansion reviendrait à priver les gens du peuple de renseignements sur les besoins du monde et de leur pays. Car l'enseignement d'adultes ne s'adresse qu'à une élite. Quelle proie facile, par exemple, pour les agents d'émigration sans scrupules, qui pullulent dans nos contrées à population dense!

Les deux fractions s'entendirent toutefois pour poser la question elle-même : « La préparation à l'expansion économique d'un pays doit-elle se faire dès l'école primaire? »

Les rapporteurs répondraient suivant leur conviction.

Le Congrès se déciderait d'après les mémoires, fussent-ils contradictoires.

Trois ordres de questions précises sont formulées au programme :

1. Quels sont les moyens les plus efficaces pour développer chez l'enfant l'énergie de la volonté et l'esprit d'entreprise ?

(Carrières d'expansion sur lesquelles il faut attirer l'attention des générations présentes ; moyens d'imprimer le goût de l'expansion ; enseignement spécial et enseignement occasionnel, bibliothèques et conférences, etc.)

2. Quels sont les moyens de préparer la jeunesse à cette expansion, tant à l'école primaire qu'à l'école d'adultes et à l'école professionnelle ?

(L'enseignement des langues étrangères ; l'initiation aux industries et aux professions manuelles exotiques ; les musées scolaires et d'art professionnel, etc.)

3. Quels sont les moyens d'adapter le personnel enseignant aux besoins nouveaux :

a) La formation à l'école normale ;

b) La formation de l'instituteur en fonctions.

Dès que M. le Ministre de l'Intérieur et de l'Instruction publique de Belgique reçut le programme arrêté par le Comité organisateur du Congrès, il s'empressa d'adresser une circulaire aux inspecteurs principaux de l'enseignement primaire, leur enjoignant de mettre à l'ordre du jour de la troisième conférence des instituteurs les questions posées au Congrès mondial :

« L'inspecteur central aura soin de vous faire tenir, avant le 1er juillet prochain, les meilleurs travaux des insti-

tuteurs, ainsi que son rapport, dans lequel il exposera ses vues personnelles.

« Après examen des rapports, rédigés par MM. les inspecteurs cantonaux, et des pièces y annexées, vous me soumettrez vos propres conclusions en m'indiquant les travaux qui renfermeraient des idées dignes d'être signalées. »

C'était un véritable référendum. Le corps enseignant était saisi officiellement. Chaque instituteur avait l'occasion d'émettre ses idées, tout comme l'inspecteur cantonal et l'inspecteur principal.

Les réponses arrivèrent par centaines à l'administration centrale. Il fallut constituer une commission dont le rapport substantiel résumât les tendances essentielles de l'enquête nationale.

Ce rapport fut la moelle épinière des débats au Congrès.

Aussi nous arrêtera-t-il plus longuement que les autres qui, de toutes parts, sont venus s'offrir.

§ I. — Rapports.

A la première question d'ordre général : « la préparation à l'expansion économique doit-elle se faire dès l'école primaire? » l'organe du corps enseignant belge répond affirmativement sans hésiter.

« Il ne suffit pas de laisser à l'élite le soin de veiller à notre prospérité économique; il faut associer plus que jamais le peuple tout entier à l'œuvre de notre expansion et d'une plus grande Belgique.

« Les nations, dit l'abbé Lemire, sont comme les forêts :

elles se reforment par le pied, non par la tête. L'enfant a une foi invincible dans l'avenir ; nulles impressions ne sont aussi durables que celles du premier âge. C'est donc l'enfant qu'il faut instruire du grand devoir qu'il aura à remplir envers la patrie, celui de conserver intact l'héritage de ses devanciers et de le rendre encore accru, s'il se peut, à ceux qui viendront après lui. L'école qui lui enseignera ce devoir et le préparera à s'en acquitter dignement, c'est l'école de tous, l'école primaire. *Les instituteurs le proclament presque unanimement :* la préparation économique doit se faire à l'école primaire. »

Travailler à l'expansion, ce n'est pas nécessairement pousser à l'émigration. On peut sans quitter son pays concourir à cette expansion. « Assécher un marécage, irriguer une lande, défricher un coteau boisé et rocailleux, accroître le rendement des champs, améliorer nos espèces animales ou végétales ; inventer ou perfectionner une machine qui donnera des produits plus nombreux, plus solides, plus élégants et meilleur marché ; introduire dans notre pays quelque culture ou quelque industrie nouvelle qui diminue le tribut que nous payons à l'étranger ; améliorer la santé, la condition matérielle, intellectuelle et morale des travailleurs, n'est-ce pas contribuer à notre supériorité économique, accroître nos chances de succès sur le marché mondial ? »

L'école pour la vie : tel est le résumé de notre pédagogie actuelle. Pour satisfaire au besoin nouveau d'expansion, il suffira d'élargir la route suivie : nous ne devons pas borner notre ambition aux frontières de notre petit pays. « Pourquoi, a dit Léopold II, les Belges ne pourraient-ils pas

aspirer aux carrières mondiales? Un jeune Belge vaut-il moins qu'un jeune Allemand, un jeune Français, un jeune Anglais? »

Pour former le jeune Belge d'aujourd'hui, l'école doit avant tout conserver et développer les qualités de nos deux races. Puis, elle doit corriger les défauts individuels ou généraux qui contrarient l'œuvre de notre expansion : esprit de famille mal compris, patriotisme mal éclairé, stériles querelles politiques.

Le meilleur moyen de *fortifier la volonté,* c'est une discipline forte, mais qui laisse entière la liberté de l'enfant de se déterminer, Développer la volonté, c'est apporter beaucoup de temps et beaucoup de soins à l'éducation physique; c'est associer l'enfant au travail du maître par l'emploi des méthodes actives, l'habituer à l'effort réitéré, le stimuler par l'exemple des individualités puissantes dont l'histoire déborde, l'entraîner par l'exemple du professeur, exciter son amour-propre, faire appel à sa dignité, à son honneur, le convaincre que la fermeté des résolutions est le secret de la réussite.

Pour *éveiller l'esprit d'entreprise,* il faut exciter la curiosité, montrer la puissance de la coopération, secouer nos habitudes casanières, ouvrir de vastes horizons, éclairer les vocations.

L'école primaire n'a pas pour mission de préparer aux carrières coloniales, ni d'initier aux industries et aux professions manuelles exotiques. Elle doit garder son caractère général. Si telle est la maison, rien n'empêche qu'elle n'ait des lucarnes vers le large.

Pour faire naître et développer le goût de l'expansion,

les maîtres en feront toucher du doigt la nécessité et les avantages. Que de moyens à conseiller : le décor suggestif des classes à l'aide de gravures, de vues, de tableaux ; les lectures de relations de voyages, les conférences coupées de projections lumineuses, les visites d'établissements industriels, de musées coloniaux ou d'art professionnel, de curiosités naturelles, de ports, d'expositions, etc.

L'enseignement expansionniste sera occasionnel à l'école primaire, spécial dans les écoles professionnelles, à la fois l'un et l'autre dans les écoles d'adultes.

D'où il résulte qu'il n'est pas nécessaire de changer considérablement les programmes actuels. Il n'y a qu'à en accentuer les tendances pratiques et utilitaires : par exemple dans l'enseignement de la géographie, de l'histoire, des sciences naturelles, de l'agriculture, de l'hygiène, du dessin, etc.

« Aux *institutrices* de former non seulement des jeunes filles instruites et vertueuses, des ménagères actives et prévoyantes, mais des mères dont le cœur soit assez haut placé pour enseigner à leurs enfants, l'endurance, le courage et la persévérance dans les efforts, pour envisager sans frémissement et sans crainte la pensée de la séparation ou pour se déterminer à quitter avec les parents, les frères, les enfants ou l'époux, le pays qui les a vues naître. Quel que soit le lieu où elles seront appelées à se fixer, elles y seront une sauvegarde et un soutien. »

On ne saurait assez préconiser l'extension des écoles d'adultes de tous types et spécialement celles qui tendent à devenir une section préparatoire des écoles industrielles.

Restait la troisième question : Quels sont les moyens

d'adapter le personnel enseignant aux besoins nouveaux :

a) La formation à l'école normale ;

b) La formation des instituteurs en fonctions.

La première sous-question avait été soumise au personnel enseignant des écoles primaires de l'État pour instituteurs.

Voici les conclusions de cette enquête spéciale :

A. Pas plus que l'école primaire, l'école normale n'a pour mission de préparer immédiatement aux carrières exotiques et d'intervenir directement dans la solution du grave problème de l'expansion économique du pays ; c'est la tâche des écoles techniques et des institutions coloniales.

Tout en remplissant sa mission primordiale et essentielle, la culture générale et la formation pédagogique des futurs instituteurs, l'école normale peut et doit, comme elle le fait d'ailleurs pour l'enseignement à tendances professionnelles et les œuvres d'éducation sociale, y préparer les maîtres de demain, les mettre à même de coopérer, par une orientation nouvelle des esprits et une adaptation adéquate des matières de l'enseignement, à la création dans les masses populaires d'un courant favorable à l'expansion mondiale.

Au point de vue qui nous occupe, son rôle ne va pas au delà.

B. A cette fin, pas n'est besoin de modifier sensiblement le programme des écoles normales, ni les directions pédagogiques si judicieuses et si précises qui en fixent l'interprétation et la portée. Tel qu'il est, le programme est assez étendu, assez pédagogique et assez utilitaire, pour satisfaire aux besoins nouveaux. Il suffira d'une simple mise au point, d'une *orientation* particulière des études vers l'idée expan-

sionniste, en insistant sur certains points spéciaux et en ajoutant quelques détails nouveaux appropriés au but à atteindre.

Cette orientation sera la résultante des efforts combinés de tous les professeurs, chacun d'eux s'attachant à mettre vivement en lumière tout ce qui peut contribuer à servir la cause de l'expansion mondiale.

Sans donner à son cours le caractère technique que revêt l'enseignement de la géographie dans les écoles commerciales ou consulaires, le professeur de cette spécialité marquera fortement la tendance économique et expansionniste de son enseignement; il renforcera l'étude scientifique de la géographie physique et de ses corollaires économiques, il développera largement la géographie des pays limitrophes et des pays avec lesquels la Belgique a de nombreuses relations : France, Allemagne, Angleterre, Hollande, État Indépendant du Congo, États-Unis d'Amérique, Canada, Brésil, République Argentine, Australie, etc., etc.; il donnera une connaissance sommaire, mais précise, des systèmes coloniaux; il documentera plus largement ses leçons de renseignements statistiques et de détails utiles puisés à des sources récentes, exactes et autorisées : les rapports consulaires et les rapports des Chambres de commerce, par exemple; il illustrera, chaque fois que possible, son enseignement par l'emploi de projections lumineuses et à l'aide d'un musée commercial *ad hoc;* il le confirmera et l'élargira en mettant en lecture des ouvrages appropriés que les élèves pourront trouver à la bibliothèque de l'école normale.

Considérant la grande importance de l'enseignement de

la géographie au point de vue spécial de l'expansion économique du pays, d'aucuns ont exprimé le vœu de voir porter de une à deux heures par semaine le temps affecté à l'horaire à cette spécialité.

Sans élever la prétention de tout dire sur l'évolution économique et coloniale à travers les âges, chez tous les peuples et chez nous, le professeur d'histoire peut cependant marquer assez fortement le côté économique des événements pour former, dans l'esprit des élèves, une conviction forte, basée sur la science réelle, positive des faits. Faire l'histoire sommaire, mais précise, de l'industrie et du commerce, de l'expansion ou de l'essaimage des peuples dont on étudie l'histoire, c'est servir la cause de l'expansion mondiale. Tyr, Athènes, Rome, Carthage, dans l'antiquité; Venise et Gênes, dans les temps médiévaux; le Portugal, l'Espagne, la Hollande, l'Angleterre, la France et l'Allemagne, dans les temps les plus rapprochés de nous, nous offrent de lumineux et salutaires exemples de ce que peuvent, sous l'empire de la nécessité ou de l'intérêt, des nations actives, énergiques et persévérantes. Insister sur les premières émigrations de nos ancêtres en Angleterre et ailleurs, sur leur intervention dans les Croisades, sur le rôle de la Hanse flamande, sur l'extraordinaire popularité des foires de Thourout, sur la prospérité médiévale de Bruges, de Gand et d'Anvers, sur l'origine et les destinées de la fameuse Compagnie d'Ostende, c'est montrer que les Belges furent dans le passé un peuple colonisateur et capable d'expansion. Insister sur la fondation de l'État Indépendant du Congo, sur le courage, l'énergie et l'héroïsme dont plusieurs de nos compatriotes ont donné ou donnent

encore des preuves éclatantes en ce domaine nouveau ouvert à leur activité, c'est montrer que les aptitudes expansionnistes de notre race, contrariées par les événements politiques des derniers siècles, sont encore vivaces et capables de servir les destinées économiques futures de la patrie.

Si le professeur a le talent de rassembler, au moment opportun, tous les documents dont il aura semé la route, de les coordonner dans un cadre général, il lui sera aisé de présenter dans un tableau large et vivant l'évolution économique et coloniale à travers les siècles.

Considéré dans sa connexion intime avec le cours de géographie économique, le programme du cours de commerce est assez complet et conçu dans un esprit assez large pour être aisément adapté aux nécessités présentes.

Tout en se conformant au programme actuel, le professeur d'hygiène y rattachera aisément, sans surcharge appréciable, des directions et des conseils relatifs à l'hygiène coloniale : au climat, aux maladies particulières aux pays neufs, à l'habitation, au vêtement, au régime alimentaire, etc.

Les programmes de sciences naturelles et d'agriculture apporteront leur contribution à l'œuvre commune en marquant certains détails de la note expansionniste. Caractériser sobrement, mais exactement, la géologie, la faune et la flore des pays neufs ; appeler plus particulièrement l'attention sur les produits des trois règnes qui trouvent ou pourraient trouver emploi dans notre industrie ou dans notre commerce ; comparer nos procédés de culture, nos systèmes d'élevage, nos industries agricoles aux pratiques similaires

en usage à l'étranger, c'est ouvrir les esprits à l'expansion mondiale et les préparer à en assurer le succès.

Sans modifier le plan général des études en arithmétique, il serait utile, d'une part, de faire connaître les principales unités du système des poids et mesures en usage à l'étranger et, comme corollaire, le calcul des nombres complexes, et, d'autre part, de multiplier les applications d'arithmétique commerciale et les problèmes propres à mettre en lumière les avantages de l'expansion économique du pays.

Dans l'étude des langues, les exercices d'application, les lectures, les dictées, les exercices d'élocution et de rédaction peuvent également, par un choix approprié des sujets, tourner les esprits vers l'objectif nouveau.

Il paraît évident qu'il serait utile de renforcer l'étude de la seconde langue obligatoire, le flamand ou l'allemand dans la région wallonne, le français dans la région flamande ou allemande du pays, en la rendant obligatoire à l'examen d'admission à l'école normale, en y consacrant plus de temps à l'horaire des études, en multipliant les exercices de conversation usuelle, en favorisant la correspondance interscolaire, en encourageant les élèves à suivre des cours de vacances à l'étranger.

Le cours de troisième langue, flamand, allemand ou anglais, prévu par le programme, serait organisé dans toutes les écoles et fait d'une manière absolument pratique, en vue surtout des nécessités commerciales.

De l'avis unanime, il serait utile de donner une base scientifique à la préparation des élèves-instituteurs aux exigences nouvelles de leur future mission en établissant dans les écoles normales un cours d'économie politique,

d'ailleurs très sommaire, analogue à celui qui se fait dans la rhétorique des humanités modernes des athénées. Comprendre le mécanisme de la production, de la répartition et de la consommation de la richesse, l'organisation du crédit, les grandes lois économiques, paraît indispensable, en effet, à celui qui doit s'associer, avec science et conviction, à la solution du problème de l'expansion économique du pays. Ce cours pourrait être fait, sans surcharge sensible du programme actuel, sous forme de conférences mensuelles, aux élèves de la troisième et de la quatrième année d'études.

Il serait excessif de rattacher, soit au cours de commerce, soit au cours de droit constitutionnel, soit au cours nouveau d'économie politique, comme l'avis en a été exprimé, des notions de droit international et de législation étrangère ou consulaire; l'école normale n'est pas et ne doit pas être une école des hautes études commerciales et consulaires.

En résumé, l'adaptation des élèves-instituteurs aux besoins nouveaux n'exige ni une refonte des programmes, ni une réforme des méthodes actuellement en usage dans les écoles normales. Sauf en ce qui concerne les notions d'économie politique, qui constituent, en effet, un complément au programme, le plan d'études actuel répond, dans l'ensemble, tant dans son esprit que dans sa lettre, aux nécessités de la nouvelle tendance que va prendre l'enseignement primaire belge : il suffira d'en orienter l'interprétation, avec discernement et mesure, dans le sens du courant d'idées, du mouvement expansionniste auquel les instituteurs devront désormais s'associer.

C. Cette orientation nouvelle de l'enseignement à l'école normale se complèterait par les mesures suivantes :

1° La formation dans chaque école normale d'une bibliothèque à l'usage des professeurs et des élèves composée d'ouvrages appropriés : géographie coloniale, rapports consulaires, rapports des Chambres de commerce, statistiques, voyages et découvertes, histoire de l'industrie et du commerce, etc., revues spéciales : *Le Mouvement géographique, Le Congo, La Belgique coloniale, Le Bulletin de la Société d'Études coloniales,* etc. ;

2° L'aménagement d'une salle de géographie en vue de l'enseignement par l'intuition sensible et par les projections lumineuses ;

3° La formation dans chaque école d'un musée commercial colonial ;

4° L'organisation de conférences sur des sujets qui se rapportent à l'expansion mondiale ;

5° Les visites des musées commerciaux, des expositions coloniales, etc. ;

6° L'amélioration du mode actuel de recrutement par la majoration du taux des bourses d'études et par le relèvement du niveau de l'examen d'admission ;

7° L'organisation de la correspondance interscolaire avec les étrangers ;

8° La création de bourses de voyages.

Quant à la seconde sous-question : *Formation de l'instituteur en fonctions,* voici comment concluait le rapport :

Pour arriver rapidement à mettre le personnel enseignant à même de concourir efficacement à l'œuvre de l'expansion économique, il conviendrait d'instituer des cours temporaires spéciaux destinés aux inspecteurs cantonaux. Une fois ceux-ci instruits du rôle plus complexe de l'école pri-

maire, ils éclaireraient à leur tour les instituteurs de leur ressort sur leur mission nouvelle et sur les moyens de la bien remplir.

Cette mesure serait complétée par l'organisation de quelques conférences données par des spécialistes, auxquelles les maîtres seraient tenus d'assister, et par l'envoi aux bibliothèques cantonales d'ouvrages de géographie coloniale, d'histoire du commerce et de l'industrie, des publications de l'Office colonial, des rapports consulaires, etc., dont l'analyse pourrait faire l'objet des travaux de conférences.

Le rapport synthétique de M. Famenne résumait admirablement la belle enquête nationale.

Il attestait l'esprit de sage progrès qui anime le corps enseignant de Belgique. Pour aboutir à des conclusions aussi nettes et aussi fécondes, ne faut-il pas que l'instituteur soit à la fois curieux des nouveautés, attaché à la tradition, désireux de collaborer à la grandeur de la patrie?

Si toutes les nations à civilisation avancée avaient organisé un référendum semblable, disait au Congrès le Ministre d'une grande puissance voisine, de quels admirables matériaux on disposerait pour discuter avec fruit les réformes à introduire dans l'enseignement primaire international. Mais je crois, ajoutait-il, qu'aucun grand pays n'aurait pu, en si peu de temps, aboutir à un tel résultat.

A côté du rapport officiel, s'alignaient d'ailleurs une foule de rapports plus modestes, mais pleins de mérite. Tels ceux des Frères de la Doctrine Chrétienne, qui sur le terrain de l'enseignement primaire, représentent la Congrégation la plus puissante et la plus justement estimée. Ils insistaient plus particulièrement sur les qualités morales.

Avec une base comme celle du rapport officiel, œuvre synthétique de l'effort collectif belge, les discussions au Congrès ne pouvaient être ni longues ni passionnées, mais avant tout substantielles et fécondes. Le meilleur moyen d'en rendre compte c'est d'analyser la portée des nombreuses résolutions votées.

§ II. — L'École primaire.

I. « *Le Congrès de Mons émet le vœu de voir associer, par l'école, le peuple tout entier à l'œuvre de notre expansion, en l'initiant prudemment et résolument à la réalité contemporaine, la lutte économique.* »

Ce vœu comporte avant tout la réponse affirmative à la question de principe : la préparation à l'expansion économique doit-elle se faire dès l'école primaire?

Il n'y eut aucune réserve, ni dans les rapports ni dans les discussions. Preuve évidente que tous les congressistes n'avaient à cet égard qu'un seul et même jugement.

Par l'école primaire, on parviendra aux couches populaires les plus profondes ; on y sèmera les idées expansionnistes. Il faut que le peuple *tout entier* participe à l'œuvre patriotique de la « plus grande Patrie ».

Mais comment se fera cette initiative?

En plaçant l'écolier vis-à-vis de la « réalité contemporaine, la lutte économique ».

Sait-on ce que c'est que la réalité contemporaine, disait le rapporteur officiel? Ce n'est plus la lutte pour la conquête du droit et de la liberté, dans laquelle, sans se décourager jamais, dix-huit siècles durant, nos pères ont versé leur

sang. C'est la lutte économique, lutte sans trêve et merci, dans laquelle les grandes nations apportent toute la puissance d'une préparation longue et savante et toutes les énergies des races qui les ont formées. C'est contre vous et contre nous que tous combattent.

C'est l'Angleterre, qui a essaimé dans toutes les parties du monde, qui les avait peuplées de ses fils, qui les inonde encore des produits d'une industrie naguère sans rivale, qui garde toutes les grandes voies maritimes, dont les vaisseaux parcourent toutes les mers, et que les câbles télégraphiques mettent en un instant en communication avec tous les points de l'univers.

C'est l'Allemagne, née d'hier à l'unité politique, qui prépare la guerre économique comme elle a préparé ses victoires, par l'école, par son enseignement professionnel et technique, par ses investigations prudentes et sûres dans les pays étrangers qu'elle veut vaincre ou bien ouvrir à son activité, par sa discipline méthodique, intelligente et forte, par son patriotisme ardent et fier, par son industrie fondée sur les applications de la science la plus rigoureuse, par l'organisation intelligente de son commerce avisé et renseigné, par l'accroissement continuel de sa marine.

C'est la France, toujours éprise d'idéal, mais qui s'apprête à servir l'idée de son expansion avec toute la cohésion, l'ardeur et l'enthousiasme qu'elle a mis au service de l'humanité et de la civilisation.

Ce sont les États-Unis dont les trusts ont décuplé la puissance productrice, et dont le sang-froid et le réalisme étonnent si fort notre esprit et nos mœurs.

« Voilà les plus redoutables de nos rivaux. Nous avons

jusqu'ici contrebalancé leurs succès. Nous pouvons envisager l'avenir avec confiance si nous savons élever nos âmes à la hauteur du danger. »

Telles sont les vues qui ont inspiré la sous-section de l'enseignement primaire et qui expliquent la portée des vœux de principe émis par elle.

Les Congressistes ont considéré la situation économique mondiale, par le côté concurrence et lutte sans merci plutôt que du côté solidariste, services à rendre.

La réalité contemporaine, c'est la lutte sans doute, non seulement de nation à nation mais au sein de la même nation entre les familles et même les individus. Mais la réalité contemporaine est aussi cette vague de solidarité qui monte et envahit peu à peu le Droit international même économique.

Au surplus, pourquoi se borner à l'économie? La réalité contemporaine n'est pas que le facteur économique. Les autres facteurs civilisateurs constituent son essence au même titre. Qui ne voit qu'ici le champ de la solidarité internationale est sans limite?

Ces remarques sont faites pour mettre en lumière le côté trop unilatéral de la finale du vœu. Il n'est pas en rapport complet avec l'esprit, le but et l'ensemble des résolutions du Congrès mondial.

Au surplus, pourquoi ne montrer aux enfants que le côté lutte de notre réalité contemporaine? Ne vaudrait-il pas mieux insister plutôt sur le côté solidariste? Il n'est assurément ni moins stimulant, ni moins noble que le premier.

Une remarque de détail s'impose sur la signification qu'il

convient d'attacher à l'initiation *prudente* de la réalité contemporaine.

Il semble que le rapport de M. Pierre Fraikin fournisse la clef de la solution. « Lorsque nous parlerons à nos élèves, surtout aux adultes, de la possibilité de se créer une carrière avantageuse par l'émigration, nous aurons soin de mettre en regard de la grandeur et des profits à retirer des entreprises lointaines les risques et les périls que l'on peut courir, tout en indiquant cependant les meilleurs moyens de s'en prémunir, soit par l'hygiène, soit par les qualités morales, soit de toute autre manière. Agir autrement serait égarer leur inexpérience. On ne doit pas craindre au contraire d'insister sur ce point qu'il faut surtout, pour réaliser ces hardis projets, des hommes exceptionnellement bien armés pour la lutte économique. Ces prudentes réserves feront mieux mûrir les projets d'émigration. »

II. « *Le Congrès souhaite que l'éducation, tout en continuant de développer, de fortifier nos qualités nationales, combatte résolument les défauts et les préjugés qui contrarient l'œuvre de l'expansion ; il émet le vœu de voir les maîtres et les maîtresses ne négliger aucune occasion de réveiller et d'éclairer le patriotisme.* »

a) Selon le rapporteur, « nous avons les qualités de nos concurrents ». Issus du mélange des races latines et des races germaniques, nous aurions le jugement sûr et prompt, l'enthousiasme des uns, joint au sang-froid, à l'activité, à l'énergie des autres ; nous aurions, en outre, un grand fonds de droiture, un esprit d'union et de solidarité que ni le temps, ni la diversité du sol, ni la différence des idiomes n'ont pu

détruire. C'est à poursuivre la conservation et le développement de ces qualités nationales que l'école appliquerait d'abord toutes ses ressources.

C'est raisonné pour les Belges et la Belgique.

Les autres nationalités peuvent s'appliquer le vœu à elles-mêmes, *mutatis mutandis*.

b) Le rapport officiel poursuit l'analyse des défauts et des préjugés qui contrarient l'œuvre de l'expansion, en se plaçant toujours au point de vue national, le seul où l'enquête lui permettait de se placer. Il est intéressant de voir les défauts que reconnaît à notre peuple le corps enseignant :

« Notre patriotisme est latent : après de longs siècles de luttes, nous nous sommes assoupis dans la quiétude née de la protection internationale. Nos discussions locales, nos querelles de partis nous poussent au dénigrement, à l'intolérance, au *scepticisme*, nous considérons volontiers l'État comme une Providence qui doit suppléer à notre initiative. Nous nous figurons qu'il n'y a guère de carrières sûres et lucratives qu'à son service. Il faut quelquefois longtemps à nous décider à appliquer les inventions et les méthodes de travail qu'engendre la recherche du progrès. Notre patrie, pourtant si petite, est un horizon trop vaste, qui nous donne le vertige ; nous ne savons relâcher pour quelques années les liens qui nous attachent au sol natal. Dans la famille, la tendresse aveugle des parents, prend trop de soins d'écarter des enfants toutes les difficultés, tous les obstacles, et livrés à eux-mêmes, les jeunes gens sont timides, indécis, sans ressort contre les insuccès et les infortunes. »

Le tableau n'est pas flatté.

Un congressiste français disait dans un entretien privé :

« Comme vous faites avec scrupule votre examen de conscience! et combien peu chauvins vous m'apparaissez! Vous poussez au noir. Il n'y a pas une nation qui ne puisse, à des degrés divers, se faire les mêmes reproches... Relativement à sa population, la Belgique est en ce moment le pays le plus riche du monde, que sera-ce si vous parvenez à corriger les Belges de demain de tout ce qui, selon vous, paralyse leur élan vers l'expansion de plus en plus grande? »

Quoi qu'il en soit, les rapports insistent spécialement sur la réforme à introduire dans notre « esprit de famille ».

Quelques extraits fixeront la mentalité qui s'en dégage. Les conseils ne manquent pas. Chacun peut en tirer profit.

Selon Madame la comtesse L. Van den Steen de Jehay, bien des frontières morales, hérissées de préjugés éminemment respectables, mais surannés, devraient être modifiées. Nos vieilles traditions d'éducation, nos vertus ancestrales doivent, non pas disparaître, mais s'adapter aux exigences modernes.

Si l'idéal d'une mère de famille était, jusqu'à présent, de voir toujours rassemblés autour de la table chargée du pot-au-feu fumant, ses enfants, heureux d'une douce et inaliénable médiocrité, ces temps-là sont changés.

Pourquoi ne pas prévoir la séparation inévitable, imposée tôt ou tard par les événements? Pourquoi ne pas se préparer à un essaimage nécessaire?

L'amour maternel en souffrira sans doute. Mais en sacrifiant sa propre joie — et quelle est la femme qui n'en prend pas vite l'habitude? — la mère fera preuve d'un amour plus parfait. Ses enfants plus tard lui seront reconnaissants d'avoir, non seulement consenti à leur exode, mais d'avoir,

dès leur petite enfance, infiltré dans leurs fibres morales et physiques tous les viatiques nécessaires au voyage.

Ces enfants auront trouvé dans leur berceau un trésor, qui seul fait les hommes d'action : la pauvreté!

Aux parents qui comprennent leur devoir, de semer dans cette terre merveilleusement féconde la graine primordiale de l'énergie.

Donc, jeunes mères, pour vos bébés, pas de récits effrayants, de croque-mitaines, d'appels aux nerfs, pas non plus de raffinements de bien-être, de craintes excessives, etc., de « prends garde de te faire mal, » qui rendent l'enfance craintive et maladroite.

De l'eau froide pour l'âme et pour le corps, voilà le régime à suivre. Développez le raisonnement des jeunes enfants en même temps que leur volonté. Laissez-leur de l'initiative dès le bas-âge et si, de leurs explorations dans la vie ils rapportent quelques bleus, n'allez pas par votre compassion leur apprendre à pleurer. Maints succès en ce monde se soldent en souffrance ; pour payer une découverte, c'est peu d'une bosse, surtout quand l'avenir nous en tient d'autres en réserve.

La méthode Frœbel éveille merveilleusement les aptitudes des tout petits. Ils cherchent eux-mêmes, ils comparent, ils concluent et leur jugement rudimentaire trouve en ce système bien compris une assise solide.

A la maison, n'habituez pas vos enfants à vous considérer, père et mère, comme des serviteurs d'une espèce supérieure. Ne les laissez pas inactifs. Apprenez-leur à se rendre utiles, non seulement à eux-mêmes, mais à la communauté. Exercez leur intelligence et leurs aptitudes aux

travaux variés du ménage. Confectionner un repas simple, mettre la table, allumer le feu, balayer, laver, clouer, raccommoder... en résumé « se tirer d'affaire, » doit être pour eux une chose toute naturelle.

Si vous habitez la campagne ou si vous disposez d'un jardin, initiez-les aux secrets de la culture, et si vous faites un peu d'élevage, que le soin de la basse-cour leur incombe en partie.

Introduisez dans leur repas des aliments dont votre cuisine bourgeoise n'a pas l'habitude, mais qui offrent les multiples avantages de coûter peu, d'être nourrissants et hygiéniques et de former la base des menus de bien des pays où vos enfants peuvent être destinés à se nourrir plus tard. Ce sont les riz, les pâtes d'Italie, le maïs, le manioc, le poisson, les bananes, le miel, le thé, etc.

Pourquoi les jours de congé, ne pas conduire vos enfants aux musées coloniaux, aux jardins zoologique et botanique où la faune et la flore exotiques frapperont leur jeune imagination? Après ces études de visu, combien ils comprendront mieux les livres qu'on lit le soir sous la lampe : le Robinson Crusoé, ce héros où chacun de nous, en rêve, s'est personnalisé, les Jules Verne, au mirage scientifique, les aventures palpitantes de Gustave Aymard, les voyages du capitaine Cook.

Avec les années, la fiction perd de son attrait. Vos fils trouveront du pratique et du précis dans les livres plus sérieux et plus modernes : Stanley, ce self-made man...

A cet admirable langage de femme forte, correspond, comme un écho, le conseil d'un ingénieur éminent, qui fit toute sa carrière dans les pays lointains.

L'éducation dès le berceau, écrit M. Eug. Slosse, devrait tendre à former des hommes d'une trempe plus ferme et plus virile. Les parents ne doivent pas gâter leurs enfants, c'est leur malheur qu'ils préparent sans le vouloir et leur cœur devrait les avertir qu'en élevant durement les enfants, les moindres douceurs que leur réserve l'avenir seront pour eux des joies bien plus grandes, puisqu'ils n'auront pas été habitués à en recevoir; au contraire, en les rendant mous et efféminés, en satisfaisant leurs caprices, en les choyant outre mesure, la moindre contrariété les fera souffrir, ils seront malheureux toujours et mécontents de tout.

Endurcissez le corps par des bains froids, été comme hiver, c'est hygiénique et calmant.

Ne plaignez pas devant lui un enfant qui souffre, qui tombe ou qui se fait quelque blessure, car vous le sollicitez à se croire intéressant, à implorer de la pitié, et vous faites appel à des larmes là où il ne songerait pas à pleurer si vous ne l'y aviez invité vous même.

Si plus tard, pour lui, la fortune se dérobe et qu'il soit obligé de s'expatrier, il sera plus aguerri et plus fort; il souffrira moins que si ses premiers pas avaient été trop choyés.

« Considérez le peuple américain dont les premiers pionniers ont dû tout faire par eux-mêmes; voyez l'éducation qu'ils ont donnée aux leurs, éducation toute d'exemple et d'endurance, et voyez à quel degré de perfectionnement ils sont parvenus. »

Supposez que la famille soit ainsi réformée et qu'elle soit devenue le milieu d'énergie que conseillent les rapporteurs,

comme l'enfant à l'école serait malléable et perfectible dans le sens expansionniste ! L'instituteur n'aurait qu'à diriger la croissance de ces jeunes plantes, orientées par de solides qualités morales vers les carrières d'endurance.

L'exemple — c'est le sens des rapports — doit venir de la noblesse et de la bourgeoisie ; que ces classes « dirigeantes » indiquent la voie et provoquent l'entraînement. Au surplus, ne sont-ce pas elles qui auront à faire le plus grand effort de réaction ? Les classes inférieures ne peuvent gâter beaucoup leurs enfants. La pauvreté est un professeur d'énergie. Quand la nécessité force les parents de Flandre à envoyer leurs fils dans la mine du Hainaut ou leurs filles « en condition » dans les cités, croit-on que ce ne soit là, à leurs yeux, de la vraie « séparation expansionniste » ? La famille pauvre, ainsi épandue, est un laboratoire d'expansion, tout comme la famille riche d'où un des fils a émigré en Amérique. Pour les frères et sœurs, ces exemples constituent une atmosphère nouvelle, celle de la plus grande patrie. Dans ces foyers, l'instituteur ne rencontrera plus ces préjugés que vise le vœu du Congrès et qu'il faut extirper comme des herbes mauvaises.

c) Le paragraphe final du vœu paraissait indiqué par la crise de patriotisme qui sévissait dans certains pays. Au surplus, l'âme de toute expansion consciente, n'est-ce pas le sentiment de la patrie plus grande ?

d) Il va sans dire que tous ces vœux s'appliquent aux écoles de filles comme aux écoles de garçons. Le fait que ce vœu-ci fait un appel spécial aux maîtresses doit être regardé comme une simple confirmation de l'idée générale.

III. « *Le Congrès émet le vœu que, par une discipline forte, mais qui laisse à l'enfant entière liberté de se déterminer, l'école donne à la volonté toute son énergie; qu'en montrant la puissance de la coopération, en secouant nos habitudes casanières, en ouvrant de vastes horizons, en éveillant les vocations, elle éveille l'esprit d'entreprise.* »

On a vu, dans l'exposé du rapport, quels sont les moyens les plus efficaces que propose le corps enseignant belge pour développer chez l'enfant la volonté et l'esprit d'entreprise. En votant ce vœu, le Congrès s'est rallié à ces vues.

a) Le premier moyen préconisé est la culture physique. Il en a été question dans le chapitre premier; nous ne nous y arrêterons ici que pour faire remarquer la place prédominante qu'assignent les pédagogues à l'éducation physique, même à l'école primaire. Après tant d'opposition, le fait est trop frappant pour ne point être souligné.

Le rapport officiel fait écho d'ailleurs aux rapports des spécialistes qui, comme celui du capitaine Henrion, prouvent l'excellence de l'éducation physique comme méthode de développer le caractère.

Après la « discipline » résultant des exercices physiques éducatifs, quels sont les autres moyens compris dans « la discipline forte » du vœu?

b) D'abord utiliser les « méthodes actives ». L'élève jouera un rôle actif, « intense » pendant les leçons. Jamais de travaux inachevés, partout et en tout exiger l'endurance et la ténacité.

Le moyen d'obtenir une volonté bien trempée c'est d'agir.

c) Puis, habituer l'enfant à l'effort réitéré, continu, inlas-

sable. A force d'exercer la volonté on la fortifie. On naît plus ou moins énergique, on le *devient* aussi.

d) Ensuite, stimuler l'enfant par l'exemple d'individualités à imiter. Dans la discussion au Congrès, M. le chanoine Noël insiste sur ce point. Pourquoi ne pas exposer aux jeunes belges la manière dont se sont comportés et ont réussi leurs congénères qui se sont expatriés? Rien ne vaut la contagion de l'exemple d'hommes de son sang et de sa race. M. le baron de Vrière appuie dans le même sens. Il propose qu'à l'école primaire on enseigne la biographie des grands hommes. Il cite notamment les exemples de Krupp, de Stanley, de Livingstone, qui par leur énergie et leur esprit d'initiative sont arrivés à la célébrité.

e) Entraîner l'élève par l'exemple de l'instituteur. Il semble que le rapport de M. Petry donne le commentaire exact de ce moyen. « On l'a dit maintes fois, pour former des caractères, il faut avoir du caractère. On imite volontiers ceux qu'on aime. Aussi l'instituteur énergique, tenace, ferme, ponctuel, laborieux constitue-t-il un heureux exemple pour ses élèves. »

f) Exciter l'amour-propre de l'élève, faire appel à sa dignité, à son honneur : ce sont des moyens éducatifs connus. Ils sont très haut prisés dans les pays anglo-saxons; les autres nations ont profit à se les approprier davantage.

Le rapport de M. Pétri (Namur), insiste sur l'influence éminente de la *suggestion* dans l'éducation : persuader à un enfant qu'il a une volonté forte, c'est lui communiquer la force de la volonté; n'a-t-on pas dit avec raison que l'art de conduire les enfants consiste avant tout de les supposer aussi bons qu'on souhaiterait qu'ils fussent?

En général, dit à son tour le frère Madir-Lucien, on doit agir comme si l'on possédait les qualités qu'on veut avoir.

g) Convaincre l'enfant que la fermeté de résolutions est le secret de la réussite. Si cette vérité, en effet, pouvait être vivante dans tout cerveau, comme elle servirait de phare à la volonté, dans les moments de trouble ou de faiblesse.

C'est tout cet ensemble de moyens que le rapport qualifie « discipline forte qui laisse à l'enfant entière liberté de se déterminer (1) ».

(1) Le Frère Madir-Lucien dit dans son rapport à propos de l'obéissance : Il n'est peut-être pas, pour le jeune homme, de champ d'action plus vaste et plus fructueux que l'obéissance.

Ici nous cédons la parole au P. Félix :

« L'obéissance est une équation *librement consentie* entre une volonté et une règle ; et la règle, c'est ce qui est droit, c'est ce qui est juste, c'est ce qui est exact, c'est la rectitude même.

„ Une règle, une loi, un commandement, sont supposés une expression de la vérité, de la justice et de l'ordre. Donc obéir à la règle, à la loi, à l'autorité légitime qui commande, c'est se faire jour par jour, heure par heure, droit comme la règle elle-même ; c'est pratiquer le juste ; c'est faire en soi la rectitude.

„ Aussi, lorsqu'un enfant a grandi dans l'habitude d'obéir, la droiture lui devient comme naturelle : il lui faut un effort pour deviner ce qui est tortueux...

„ Et l'obéissance, qui donne à la volonté de l'enfant cette rectitude qui ne fléchit ni à droite ni à gauche, c'est en même temps ce qui donne cette *fixité* que rien n'ébranle et cette *constance* que rien ne lasse.

„ La volonté qui obéit au caprice, à la fantaisie, à l'impression, n'a pas de raison pour se perpétuer. Au contraire, l'enfant *qui sait* obéir a une raison décisive de vouloir aujourd'hui ce qu'il voulut hier et de vouloir encore demain ce qu'il veut aujourd'hui. Les passions changent, les caprices changent, les impressions changent, la règle ne change pas et la volonté qui lui obéit participe à son invariabilité.

„ Les hommes manquent à la société parce que la force manque aux hommes, et la force manque aux hommes parce que l'obéissance manque aux enfants. Qu'est-ce, en effet, qui crée des volontés fortes, de mâles caractères, des hommes, enfin ? C'est l'habitude virile d'une *généreuse* et *libre* obéissance. »

On doit s'efforcer, conclut le rapporteur, de donner une trempe vigoureuse à la volonté du jeune homme. A cet effet, le mettre à même de maîtriser, puis de diriger toutes ses énergies vers le beau, le bien et le vrai en l'amenant à avoir de la *promptitude* dans la décision, de l'*énergie* dans l'exécution et de la *persévérance* dans l'action. Pour cela il doit avoir à son service des organes souples, formés par une hygiène rationnelle au service d'une volonté exercée par l'*obéissance* et par des *impulsions énergiques* qui décupleront sa puissance d'action.

Il était l'organe de la Congrégation des Frères de la doctrine chrétienne, le frère Mansius, quand il écrivait semblablement : « Parmi les principales ressources dont dispose l'éducation pour développer chez l'enfant l'énergie de la volonté, nous comptons : la discipline et le travail, l'austérité compatible avec les circonstances, la lutte contre les passions, l'épreuve de la souffrance physique ou morale, le sentiment religieux. »

Quant aux quatre moyens que préconise le vœu pour éveiller l'esprit d'initiative, ils sont assez parlants par eux-mêmes et n'ont pas besoin de commentaire.

IV. « *Il n'est pas nécessaire d'apporter au programme actuel de profondes modifications; il n'y a qu'à accentuer les tendances pratiques et utilitaires de l'enseignement en donnant plus d'importance à quelques points spéciaux et à se conformer aux directions judicieuses qui guident les professeurs des écoles normales dans la formation professionnelle des maîtres et s'appliquent également à la tâche des instituteurs.* »

Pour avoir l'explication de ce vœu il faut nécessairement reproduire la partie du rapport qui le commente. A raison de son intérêt, il n'y a pas lieu de reculer devant sa longueur :

a) Dans l'*enseignement de la géographie,* en revoyant au degré moyen ce qui a été dit du lieu natal, le maître aura soin d'insister sur les ressources de la commune, sur son industrie; il dira où celle-ci s'alimente de matières premières, où elle écoule ses produits; il dira quel est l'objet du commerce local, quels en sont les avantages et quelle

extension il est possible d'y donner; enfin il fera connaître les voies de communication qui mettent en rapport avec les communes voisines.

Il fera le même travail pour le canton.

Il ajoutera aux grands voyages sur mer l'expédition de de Gerlache.

Au degré supérieur, il fera pour la province et pour le pays entier ce qu'il a fait pour la commune et le canton. Il insistera sur les relations qui existent entre la Belgique et les pays limitrophes, sur les chiffres de nos importations et de nos exportations. Il montrera comment d'autres contrées peuvent s'ouvrir ainsi à notre activité et concourir à l'expansion de notre industrie et de notre commerce. Il ajoutera, en tenant compte des besoins locaux, quelques renseignements sur les monnaies étrangères, sur les salaires, sur le coût de la vie animale, sur la condition des travailleurs.

Dans les notions très succinctes sur l'Asie, l'Afrique, l'Amérique et l'Océanie, il donnera quelque relief aux États où les Belges se sont établis ou à ceux dans lesquels ils peuvent s'établir. Il signalera quelques-unes des entreprises belges dans les divers pays d'Europe et d'outre-mer, et particulièrement les avantages que nous sommes appelés à recueillir dans la colonisation du Congo.

Toutefois, pour que l'enseignement de la géographie produisît tous les fruits qu'on peut en attendre, il conviendrait d'accroître le temps qui lui est assigné au cours supérieur et de le porter à une heure et demie (1).

(1) A rapprocher de ces considérations le vœu de la troisième sous-section : « *Vulgarisation des notions élémentaires de géographie et d'histoire contemporaine par la création d'un manuel populaire.* »

b) Le cours *d'histoire* concourra, de son côté, à servir la cause de l'expansion en montrant que partout, au cours des âges, se sont affirmées les qualités distinctives de notre race « la vaillance laborieuse, l'ardeur à la tâche, le travail réfléchi, calme et opiniâtre ». L'industrie et les travaux des Ménapiens, la fondation des monastères, l'organisation des métiers, l'établissement des foires et des marchés, la prospérité des communes, l'institution de la Hanse flamande, la création de la Compagnie des Indes, le progrès des arts et des sciences dans les temps modernes et particulièrement au temps d'Albert et d'Isabelle, l'établissement des premiers chemins de fer, le merveilleux épanouissement de notre industrie à l'époque contemporaine, la création de l'État Indépendant du Congo sont des faits éloquents qui, joints aux exemples que l'histoire locale pourra fournir, donneront aux enfants le sentiment du devoir qu'ils auront à remplir, stimuleront toutes les énergies et inspireront la confiance dans l'avenir.

c) Dans l'enseignement des sciences naturelles et de l'agriculture, les applications de la physique et même de quelques notions de chimie à l'industrie locale, les matières premières nécessaires à nos usines et à nos manufactures, les produits étrangers qui font chez nous l'objet d'importantes transactions commerciales, la comparaison de nos procédés de culture et d'élevage avec ceux des pays voisins, l'utilisation plus complète des produits des jardins et des champs, quelques industries nées d'hier, les progrès de l'horticulture sont des sujets de leçons aussi intéressants que variés et propres à augmenter la contribution de l'école à l'œuvre de l'expansion.

d) En hygiène, on se bornera à bien convaincre l'enfant que, sous n'importe quel climat, il faut être propre, aérer son habitation, être sobre, se garder des boissons alcooliques et des excès quels qu'ils soient.

e) Le programme de dessin suffit à préparer l'éducation professionnelle des travailleurs manuels. Les instituteurs toutefois ne perdront pas de vue que, comme le dit M. E. Desmolins, l'art, le goût, le beau sont un des éléments au moyen desquels on maintient à un pays, à une race, la supériorité industrielle et commerciale, et ils donneront au dessin d'ornement et aux exercices d'invention qui s'y rapportent toute l'attention qu'exige l'éducation esthétique.

f) C'est en vue de celle-ci qu'il convient de voir se généraliser l'enseignement des travaux manuels. Outre que c'est un excellent moyen de cultiver la main, l'œil et le goût, de varier la journée scolaire et d'y faire une part plus large au développement physique des élèves, c'est aussi donner l'occasion à certaines vocations de se révéler.

g) Pour donner au corps la robustesse et l'endurance que réclament les conditions de la vie moderne, surtout au dehors, c'est évidemment trop peu de deux leçons d'une demi-heure par semaine; aussi importe-t-il au moins de tenir compte rigoureusement de la recommandation de faire exécuter, après chaque heure de leçon, un chant connu ou quelques exercices gymnastiques. C'est à l'instituteur qu'il appartient de faire porter aux leçons de gymnastique les fruits qu'on peut en attendre, non pas en donnant la préférence aux exercices violents, mais à ceux qui exigent un

effort continu allié à l'énergie de la volonté et à l'émulation, à ceux qui, en favorisant la libre activité des enfants, provoquent davantage l'entrain et le plaisir.

h) Une modification plus radicale du programme est réclamée en ce qui concerne la seconde langue, dont on voudrait rendre l'enseignement obligatoire (1).

i) Il n'est pas nécessaire de montrer le parti qu'on peut tirer des leçons de langue maternelle et de calcul, des lectures recommandées, pour les faire servir à l'expansion mondiale. Les maîtres qui ont donné des preuves éclatantes de ce qu'on peut attendre de leur initiative et en qui l'on peut avoir toute confiance, s'appliqueront avec le même zèle éclairé à la conception plus vaste de leur enseignement qu'ils ont apporté aux œuvres de prévoyance, de mutualité et de tempérance. La patrie réclame de nouveaux efforts : elle ne fera pas appel en vain à leur intelligence et à leur dévouement.

Naturellement, ce qui est trop particulier à la Belgique, doit être généralisé pour s'élever à la hauteur du Congrès international.

Sous cet aspect, l'intérêt belge n'a que la valeur d'un exemple.

Il n'en est pas moins vrai que le libellé du vœu lui-même tombe sous la critique dont, à la séance générale de clôture, M. Raffalovitch s'est fait l'organe.

Le délégué du gouvernement russe constate, dit le procès-verbal, le caractère essentiellement national de ces sortes de vœux, sur l'adoption desquels il formule, de ce chef, toutes ses réserves.

(1) Voir plus haut, chapitre II.

M. le président prit acte de ces réserves et s'accorda à reconnaître que la forme de plusieurs de ces vœux leur enlève tout caractère d'application universelle.

La formule d'un vœu comme celui que nous analysons, est évidemment défectueuse dans un Congrès international. Mais son esprit comme son sens conservent toute leur portée.

Il suffirait d'y joindre le programme de l'école primaire belge et de dénationaliser l'ensemble.

V. « *La petite bibliothèque sera pourvue de quelques publications spéciales : voyages et découvertes, histoire de l'industrie et du commerce, extraits appropriés de rapports consulaires, petites monographies de pays étrangers, culture et plantes coloniales, etc. Beaucoup de livres de prix auront le même objet.* »

Presque tous les rapports insistent sur ce moyen de faire naître le goût de l'expansion.

Les premières lectures exercent une influence profonde sur l'enfant. Il est de la plus haute importance de mettre entre ses mains des livres choisis. Les sujets conseillés sont adaptés au but poursuivi par le Congrès.

Les deux sources où les élèves puiseront des livres de lectures, sont d'habitude la bibliothèque scolaire et la distribution des prix.

Mais il est clair que l'esprit du vœu porte plus loin. Il embrasse toutes les publications similaires, d'où qu'elles viennent, mises à la portée de l'enfant : telles, par exemple, celles des bibliothèques populaires, des bibliothèques circulantes sous quelle dénomination que ce soit.

Tout ici dépend de l'organisation nationale et des ressources locales (1).

VI. « *Il est désirable que les élèves visitent, sous la conduite des maîtres, et après un entretien préalable, des exploitations agricoles, des usines diverses, quelques régions de notre pays, nos grands centres industriels, nos grandes villes, leurs musées commerciaux et coloniaux surtout, les expositions, et enfin notre métropole commerciale et son beau port.* »

Il est évident que la formule de ce vœu est nationale. Pour être internationale, elle pourrait être rédigée ainsi :

« Il est désirable que les élèves visitent, sous la conduite des maîtres, et après un entretien préalable, des exploitations agricoles, des usines diverses, quelques régions *particulièrement intéressantes* du pays, *ses* grands centres industriels, ses grandes villes, leurs musées commerciaux et coloniaux surtout, les expositions, et enfin *les* métropoles commerciales et *les* ports. »

Voilà donc une nouvelle série de moyens préconisés pour faire naître le goût de l'expansion chez les enfants.

(1) M. le comte Arnold du Monceau de Bergendael assure que l'idée coloniale pénétrera dans la famille par l'enfant.

Les Américains consacrent depuis un temps immémorial presque le dixième de leurs publications à la vie du *Far West*, vers lequel se dirigent les entreprenants.

Et il arrive que le roman du petit Américain est le *Far West*.

Le roman du petit Belge bien trempé, susceptible de quitter la mère-patrie, sera le Congo.

On peut obtenir que de jeunes Belges disent : " Je serai colon „, comme d'autres disent déjà : " Je serai médecin, je serai soldat. „ Il faut s'adresser à l'œil des enfants, à leur imagination, très facile à impressionner par les abécédaires, les almanachs, les albums, l'imagerie à bon marché, les journaux et *les petites revues* à l'usage des enfants et des jeunes filles.

D'après le commentaire du rapport, l'énumération des lieux à visiter n'est qu'exemplative.

Au maître à tirer parti des ressources qu'il trouvera à sa disposition.

L'essentiel est la visite préparée par l'instituteur et dirigée par lui dans le sens du vœu (1).

Il convient de se rappeler que par expansion nationale il ne faut pas seulement entendre, suivant le rapport officiel, les phénomènes économiques se rattachant à l'émigration, mais encore le développement du patrimoine national sous toutes ses formes.

Il s'agit pour le maître d'aiguiller sans cesse l'attention de l'enfant vers la patrie plus grande.

C'est à ce vœu qu'on peut rattacher la mesure pratique adoptée, d'autre part, par le Congrès.

« *Il est désirable d'obtenir, en faveur des inspecteurs et des instituteurs, une modération de prix sur les parcours de chemins de fer. Pareille faveur serait accordée aux*

(1) M. Fraikin met bien l'idée en relief :

« *Musées Publics.* — Les musées publics offrent des collections plus complètes, plus intéressantes de produits exotiques. On y conduira les élèves, mais en ayant soin de donner, dans ces leçons préparatoires, des explications suffisantes pour mettre les jeunes visiteurs à même de tirer parti de leur visite. C'était un des moyens que préconisait le puissant Rabelais pour développer les facultés et les connaissances de son élève, il le conduisait partout, le faisait assister aux leçons publiques, aux plaidoyers, aux prêches, lui faisait visiter les ateliers, le menait aux herborisations par monts et par vaux, lui permettait de crier à pleins poumons, le plaçait tous les matins devant le ciel et ses merveilles.

„ Rien ne frappe davantage l'esprit des enfants que de voir les objets dont on leur a parlé ; leurs idées prennent plus de consistance en s'adaptant à des formes saisies par leurs sens. La loi du contraste et des différences, si bien mise en lumière par le pédagogue Bain, reçoit ici une application large et féconde. Les notions, en même temps qu'elles se précisent nettement, s'enrichissent de mille détails que donne un coup d'œil attentif : les conceptions, devenues concrètes, prennent chacune une vie propre dans l'imagination en travail. Rien n'est plus recommandable que cet intéressant et instructif autant qu'amusant moyen d'instruction. „

élèves faisant des voyages en commun, sous la surveillance de leurs maîtres. »

Il semble que ce vœu fasse une suite logique au vœu précédent.

Il fut soulevé par M. Cantiniaux, directeur du *Journal des Instituteurs,* à la séance de clôture. A la vérité, il était d'une couleur trop « belge ». L'orateur desirait voir le Parlement belge accorder la gratuité du voyage en chemin de fer en faveur des instituteurs et de leurs élèves se rendant en excursion; quant aux inspecteurs et aux instituteurs voyageant sans leurs élèves, il sollicitait pour eux le bénéfice du demi-tarif dont jouissent les officiers.

Le vœu fut amendé par M. Harmignie, vice-président de la Chambre des Représentants (Belgique).

VII. « *Il y aura dans toutes les écoles des tableaux et des vues représentant les particularités de notre pays et des contrées étrangères.* »

Ici encore le congressiste international devra lire au lieu de *notre,* « *du* pays et des contrées étrangères ».

Ce moyen de suggestion est fort connu. Il est pratiqué depuis longtemps avec succès pour toutes espèces de buts. Il ne s'agit que d'étendre à un nouvel objet une expérience certaine du succès.

Le texte de ce vœu ne pourrait pas cependant être analysé en soi, indépendamment de l'ensemble dont il fait partie. Ce ne sont pas des « particularités » quelconques du pays et des contrées étrangères dont il faut orner les murs des classes, ce sont celles qui pousseront directement ou indirectement à l'idée expansionniste.

Parmi les vues de la Nouvelle-Zélande ou du Canada, on choisira celles de la vallée ou de la plaine où sont établis des Belges dont l'instituteur pourra conter la carrière. Ces images « vécues », l'enfant ne les oubliera pas, et de la graine ainsi déposée Dieu sait la qualité de la moisson qui germera dans son âme de jeune homme d'action !

VIII. « *Il est à souhaiter que se multiplient les installations et les appareils nécessaires aux projections lumineuses.* »

La lanterne à projections permet de multiplier à l'infini les images du pays et de l'étranger.

Ce vœu n'indique donc que l'instrument multiplicateur des bons effets que le Congrès escompte des vœux précédents.

Si chaque école ou plutôt chaque groupe d'écoles pouvait posséder sa lanterne, un grand résultat serait atteint. Alors on pourrait imaginer aisément une espèce de « bibliothèque circulante » de clichés qui mettrait à la disposition des écoles de la commune, ou de la province, ou du pays, des séries énormes et indéfiniment variées de vues terrestres ou marines.

Les autorités publiques pourraient réaliser ce progrès. Mais il est clair que les associations libres prendraient ici d'utiles initiatives.

Imaginez que sur chaque cliché, il y ait un excellent petit commentaire explicatif, que l'instituteur dirait tandis que la vue est projetée, que chacun de ces commentaires juxtaposés forme un tout complet et clair sur un pays, ou une partie de pays, que les élèves soient invités à reproduire,

suivant leurs moyens et leur âge, ce qu'ils ont vu et entendu, qu'à nouveau ils revoient et réentendent leur voyage quelque temps après : croit-on que cette propagande n'opèrerait pas plus puissamment sur les jeunes cerveaux que de longues leçons de géographie et d'histoire apprises par cœur dans des livres toujours tristes, si bien faits soient-ils ?

Des expériences probantes ont été faites.

Le moment paraît venu de généraliser. Le premier pays qui appliquera cette méthode avec énergie aux matières de l'expansion se ménagera une grande avance lorsque les générations qui en auront bénéficié seront arrivées à l'âge d'homme.

Au surplus, ce moyen n'est pas propre seulement à l'école. Il s'applique aussi bien au collège, à l'université et aux multiples institutions qui abritent, dans une civilisation, ceux qui sont disposés à s'instruire.

Rien n'empêcherait la société d'école primaire d'être une section de l'organisme puissant qui engloberait le pays, que le P. Castelein fit voter à la sous-section de l'enseignement supérieur et que la cinquième section, elle aussi, préconisa dans la forme que voici :

« Diffusion populaire, dans chaque pays, par une *société nationale* au moyen de *conférences illustrées,* de communiqués à la presse quotidienne, d'interviews organisés des agents et des colons rentrant au pays, et d'une publication périodique illustrée à bon marché. »

L'école primaire, armée de sa lanterne de projection, pourrait « s'abonner » peut-être pour les clichés. Ne serait-ce pas un moyen d'aboutir, si l'État n'organise lui-même ?

IX. « *Chaque école aura, si elle ne l'a déjà, son petit musée commercial, industriel et colonial. On y disposera toutes choses, échantillons, diagrammes, dans un ordre raisonné.* »

Le rapport officiel donne un exemple précis. « Ainsi, à l'Exposition de Liége, particulièrement féconde en enseignements de cette nature, voici ce qu'on voit dans un compartiment réservé à l'instruction :

« *Combustible.* — Un tableau très clair mentionnant la houille, le lignite, la tourbe, les briquettes et le bois, renvoie aux dérivés et sous-dérivés de ces produits. Par exemple, la houille donne le coke, le gaz, le goudron, la benzine, le naphte, etc. Une série de sous-produits représente les couleurs dérivées du goudron de houille : jaune, vert, bleu, orange, anilines et sels d'aniline, etc. Le tableau suivant indique la répartition que fait l'industrie belge de ces produits en Europe et dans les autres continents et marque les grands centres consommateurs. »

Pour le surplus, voir le Chapitre septième.

X. « *Un autre objet très intéressant et très suggestif, c'est une carte du globe, indiquant les endroits où les Belges sont établis dans les diverses parties du monde.* »

Il conviendrait de lire : « Un autre objet.... c'est une carte du globe indiquant les endroits où les *nationaux* sont établis dans les diverses parties du monde. »

« Là où nous avons réussi, pourquoi ne réussirais-tu pas? » dirait sans cesse chacun des établissements inscrits, aux jeunes écoliers écoutant les leçons occasionnelles sur la plus grande patrie.

A l'Exposition internationale de Liége, figurait sur une échelle immense, une carte de cette espèce pour la Belgique. La Société d'études coloniales en avait pris l'initiative. Ce travail frappa tous ceux qui l'étudièrent. Lorsque S. M. le Roi Léopold II l'examina, il conclut : « C'est bien peu de chose encore en comparaison de ce que la Belgique devrait avoir, mais c'est un début. Il serait bon que cette carte fût appendue dans chacune de nos écoles. »

Il semble que ce vœu soit l'écho de la parole royale.

Mais, encore une fois, ce n'est pas le fait d'accrocher cette carte aux murs de nos écoles qui remplira l'esprit du Congrès. Ce n'en serait que la lettre... morte. Une carte ne vaut que si elle vit, si chacun de ses signes parle aux écoliers un langage clair et précis. Pour qu'il en soit ainsi, il faudrait que l'instituteur ait à sa disposition l'histoire plus ou moins sommaire de chacun des établissements figurés par des points dans tous les pays du monde; qu'alors, en un langage approprié, semé d'anecdotes, il accroche ces histoires dans l'esprit de son jeune auditoire.

A chaque période de trois ou de cinq ans, par exemple, de nouvelles cartes remplaceraient les anciennes, avec les explications nouvelles; et si des points disparaissaient, pourquoi ne commenterait-on point les échecs?

Les écoliers assisteraient ainsi à la vie des Belges à l'étranger, à leurs succès et à leurs revers.

Ils en tireraient la science de la vie et des leçons d'énergie et de prudence.

Naturellement, ce qui est dit ici pour la Belgique peut se répéter pour chaque pays étranger.

XI. « *Il est nécessaire que dans l'enseignement occasionnel se rapportant à l'expansion mondiale, il soit fait une large part aux notions de la mer, de la navigation, et de la vie maritime.* »

C'est bien ici que doit se placer ce vœu, non prévu dans le rapport officiel et classé à tort dans les *vœux divers*.

L'après-midi du deuxième jour, le Président de la sous-section de l'enseignement primaire fut sollicité par M. Legrand, président de la Ligue maritime belge, de présenter à l'assemblée le vœu suivant :

« La première section du Congrès est d'avis que les nations maritimes devraient étendre l'objet de leur enseignement national, depuis les écoles primaires jusqu'aux Universités, à la vulgarisation des notions de la mer et de la navigation, ainsi qu'à l'étude des principes et des résultats économiques de l'industrie des transports maritimes. »

M. Legrand commenta cette proposition, en ce qui regardait l'enseignement primaire. Il exposa les principes qui constituent la base de cet enseignement maritime, qu'il juge à la portée des enfants de l'école primaire. Il suffirait, à son avis, d'une simple extension du programme de géographie, de quelques leçons par l'image, données — d'une façon continue cependant — jusqu'à la fin des études.

La discussion fut remise au lendemain. C'est alors que le frère Steinstrass, après un vibrant appel aux instituteurs, fit voter à l'unanimité, le vœu dont le texte figure en tête.

Il interprète le vœu de M. Legrand et l'adapte, semble-t-il, au cadre de l'enseignement primaire (1).

(1) Pour le surplus, voir enseignement spécial maritime, Chapitre VI.

XII. « *Enfin, un autre moyen serait la création d'une vaste et puissante association nationale pour l'expansion, analogue à la Ligue contre l'alcoolisme, à la Société pour la protection de l'enfance, à la Société protectrice des animaux, dont le but serait d'encourager par tous les moyens l'œuvre naissante, de lui procurer un complément de ressources, et notamment d'organiser des bureaux de renseignements, de répandre des tracts, d'octroyer des bourses de voyage, etc., etc.* »

La raison d'être d'une association pareille, se trouve au même degré dans plusieurs autres sections du Congrès. Il en a déjà été question, à propos du vœu, en faveur des appareils de projection.

(Voir le commentaire spécial à l'Enseignement supérieur.)

XIII. « *Dans les écoles primaires du 4e degré, il n'y a pas à innover non plus. On y poursuivra l'œuvre d'éducation d'après les directions qui viennent d'être exposées, à savoir : une préparation de plus en plus directe aux nécessités professionnelles. Il conviendra d'y faire une plus large place à l'étude pratique d'une seconde langue, et quelques causeries sur l'économie politique s'ajouteront avantageusement à l'étude de la géographie et de l'histoire contemporaine.*

» *Il est à souhaiter que les écoles d'adultes se multiplient et cessent d'avoir pour objet unique de suppléer aux écoles primaires.*

» *L'enseignement aura un caractère nettement pratique, s'inspirant des besoins des jeunes gens déjà en apprentissage, et que des cours spéciaux peuvent encore accentuer.* »

Il n'y a, en Belgique, qu'un petit nombre de communes qui ont créé le cours complémentaire dont il est question dans le premier alinéa de ce vœu. Les congressistes étrangers ne nous ont point indiqué la situation de leur pays.

Au fond, le vœu se contente d'appliquer à cette institution les directives qui se dégagent des vœux relatifs à l'école primaire générale.

Naturellement, le caractère dominant est la préparation à la profession. Que cet objet soit accentué encore davantage, si possible !

Qu'on complète cet enseignement par l'étude pratique de la seconde langue, d'accord ! Qu'on augmente la place de ce point du programme dans l'horaire ! Ce sera un bon coup de barre vers l'expansion.

Qu'on ajoute quelques causeries sur l'économie politique ; car, pour connaître, ne fût-ce que sommairement, le mécanisme économique de son pays et du monde, il faut l'apprendre de quelque manière !

Quant aux écoles d'adultes, il faut les améliorer et les multiplier.

« Dans les grands centres, dit le rapport officiel, les écoles d'adultes tendent à devenir une section préparatoire des écoles industrielles. Ailleurs, l'enseignement a un caractère nettement pratique, s'inspirant des besoins des jeunes gens déjà en apprentissage et que des cours spéciaux peuvent encore accentuer. Quelques-uns préconisent, pour les adultes, l'école du dimanche, réservée à l'étude pratique d'une langue étrangère. L'initiative est digne d'encouragement. »

N'oublions pas que les moyens préconisés en vue de

l'expansion pour l'école primaire, peuvent être appliqués ici, *mutatis mutandis*. Il est vraisemblable qu'elles y produiront des résultats immédiatement féconds et concluants.

La question de l'*instruction obligatoire* fut posée au Congrès mais elle ne fut pas débattue.

Brusquement, le 26 septembre au matin, M. Rossignol, président de la Fédération générale des instituteurs belges, demanda par motion d'ordre, qu'on discutât le vœu déposé par M. Blondiaux, relatif à l'enseignement obligatoire. Tels sont du moins les termes du compte rendu analytique.

Le Président de la sous-section, qui se trouvait être M. Harmignie, vice-président de la Chambre des Représentants de Belgique, fit observer qu'il ne fallait pas mêler les questions législatives avec les questions de programme ; il demanda qu'on s'en tînt à la discussion en train de l'éducation physique à l'école normale.

L'incident fut clos.

Il n'est pas moins vrai qu'un certain nombre de rapports avaient conclu à l'établissement de l'instruction obligatoire en Belgique. Cette question intéressait peu les étrangers dont les États avaient décrété la mesure. En revanche, elle semblait passionner certains esprits, qui ne pouvaient, même dans les assemblées internationales, se débarrasser de préoccupations politiques nationales.

En vérité, même pour la Belgique, où la question relève de la politique ardente des partis, l'instruction obligatoire n'avait ni la portée, ni l'ampleur des grands problèmes pédagogiques portés devant le Congrès.

Sans doute, la loi éventuelle intéressait le sort d'un

nombre considérable d'enfants ; mais les autres mesures concernaient toutes les écoles.

Il n'en est pas moins vrai que si le temps avait permis au Congrès mondial d'épuiser son programme, il eut pu se livrer à l'examen du problème de l'instruction obligatoire, non pas en tant que s'appliquant à la Belgique, mais comme moyen civilisateur général en vue de l'expansion des sociétés avancées.

Il est probable que l'unanimité des congressistes se serait prononcée en faveur de l'instruction la meilleure possible pour tous les enfants, l'instruction étant la première des armes dans la lutte expansionniste.

Quant à la question de savoir quel est le meilleur moyen d'aboutir pour octroyer réellement cette instruction à tous les enfants, le Congrès eut pu constater que si la loi fut plus souvent utilisée que la liberté, son succès n'est cependant pas universel, ni fatal. Parfois la liberté produit des résultats plus décisifs. Tout dépend des milieux sociaux.

Au reste, en ce qui concerne la Belgique, il semble que sous l'égide de la Constitution qui garantit la liberté pratique de l'enseignement, un accord des partis est non seulement possible, mais probable, si chacun d'eux veut faire quelques pas dans la voie de la conciliation féconde.

L'instruction répartie à tous les enfants de la patrie est un bien suffisamment considérable, pour que la liberté admette la loi dans cette croisade sociale, à condition que la loi respecte la liberté et ne l'étouffe point.

§ III. — Formation des instituteurs.

I. « *L'adaptation des élèves-instituteurs aux besoins nouveaux n'exige ni une refonte des programmes, ni une refonte des méthodes actuellement en usage dans les écoles normales. Sauf en ce qui concerne les notions d'économie politique, qui constituent, en effet, une ajoute au programme, le plan d'études actuel répond dans l'ensemble, tant dans son esprit que dans sa lettre, aux nécessités de la nouvelle tendance que va prendre l'enseignement primaire belge; il suffira d'en orienter l'interprétation, avec discernement et mesure, dans le sens du courant d'idées, du mouvement expansionniste auquel les instituteurs devront désormais s'associer.* »

Encore une fois, il faut internationaliser ce vœu. Ce qui est facile quand on suppose que le programme des écoles normales primaires belges est connu.

L'exposé du rapport officiel commente suffisamment le texte pour qu'il ne soit pas nécessaire d'insister longuement.

Aussi bien, quel que soit le programme choisi (de l'enseignement normal primaire), que ce soit celui de France, d'Allemagne ou d'ailleurs, c'est moins dans l'adjonction de matières nouvelles que dans *l'orientation* des branches traditionnelles que se trouve la solution du problème expansionniste.

« Cette orientation sera le résultat des efforts combinés de tous les professeurs, chacun d'eux s'attachant à mettre vivement en lumière tout ce qui peut contribuer à servir la cause de l'expansion mondiale. »

La seule matière ajoutée au programme belge est l'économie politique.

Le rapport officiel le détermine de la manière suivante :

« De l'avis unanime (des instituteurs), il serait utile de donner une base scientifique à la préparation des élèves-instituteurs aux exigences nouvelles de leur future mission en établissant dans les écoles normales un cours d'économie politique, d'ailleurs très sommaire, analogue à celui qui se fait dans la rhétorique des humanités modernes des athénées. *Comprendre le mécanisme de la production, de la répartition et de la consommation de la richesse, l'organisation du crédit, les grandes lois économiques, paraît indispensable, en effet, à celui qui doit s'associer, avec science et conviction, à la solution du problème de l'expansion économique du pays.* Ce cours pourrait être fait, sans surcharge sensible du programme actuel, sous forme de conférences mensuelles aux élèves de la troisième et de la quatrième année d'études. »

La nécessité de donner des notions de science économique aux futurs instituteurs s'impose. Personne au Congrès ne le contesta.

Mais il doit être entendu que les commentaires du rapport officiel ne constituent pas un programme de cours. Sinon, on pourrait s'étonner de ce que, donné en vue de l'expansionnisme, ce cours d'économie politique traiterait de tout sauf de la circulation des richesses.

Le Gouvernement belge, qui appliqua la réforme à ses établissements d'instruction primaire normale, dès le mois de décembre dernier, a interprété cette partie du vœu du Congrès mondial non pas tant dans son texte que dans son esprit.

Ce qu'il faut enseigner aux futurs maîtres d'école, s'est-il dit, ce n'est pas l'économie politique traditionnelle qui traîne dans les manuels, c'est l'économie vivante, actuelle, expansionniste, qui est à créer. Quand on analysera les facteurs de la production, on parlera sans doute de la terre, du travail et du capital, cette trinité angulaire de notre édifice économique, mais on illustrera abondamment chacun de ces facteurs : pour la terre, on décrira de préférence les contrées avec lesquelles la patrie est ou va entrer en relations ; de même pour les conditions du travail et du capital. On fera de la science énonomique appliquée ; on prendra la patrie comme centre et du reste du monde on choisira surtout le côté utile au centre.

Toutes les « lois économiques seront enseignées, mais elles le seront d'une nouvelle manière, moins abstraite, plus vivante, plus intéressante, plus utile et plus expansionniste.

Cette interprétation « belge » du vœu du Congrès mondial paraît hautement féconde (1).

II. « *Cette orientation nouvelle de l'enseignement à l'école normale se complèterait par les mesures suivantes :*

a) La formation, dans chaque école normale, d'une *bibliothèque* à l'usage des professeurs et des élèves, composée d'ouvrages appropriés : géographie coloniale, rapports consulaires, rapports des chambres de commerce, statistiques, voyages et découvertes, histoire de l'industrie et du commerce, etc., etc. ; revues spéciales : *Mouvement géographique, Le Congo,* la *Belgique coloniale,* le *Bulletin de la Société d'Études coloniales,* etc. ;

(1) C'est dans ce sens aussi que seront orientés les cours de vacances qui seront donnés en août prochain à l'Université de Liége, à l'effet de former les professeurs-conférenciers d'écoles normales primaires.

b) L'aménagement, dans chaque école, *d'une salle de géographie,* en vue de l'enseignement par l'intuition sensible et par les projections lumineuses ;

c) La formation, en chaque école, d'un *musée* commercial colonial ;

d) L'organisation de *conférences* sur des sujets se rapportant à l'expansion mondiale ;

e) Les visites des musées commerciaux, des expositions coloniales, etc. ;

f) L'amélioration du mode actuel de recrutement par la majoration du *taux des bourses d'études* et par le relèvement du niveau de l'*examen d'admission ;*

g) L'organisation de la *correspondance interscolaire* avec les étrangers ;

h) La création de *bourses de voyage.* »

Ce vœu énumère quelques-uns des moyens préconisés par le corps enseignant belge pour permettre aux écoles normales d'atteindre avec plus de facilité le but visé par le Congrès mondial. Comme les autres propositions, celle-ci n'est pas limitative, mais indicative. Chacune de ces mesures est suffisamment claire par son énoncé. La dernière, qui concerne les *bourses de voyage,* est peut-être la plus féconde, disait un délégué anglais.

Plusieurs de ces mesures, et notamment la première, sont à internationaliser.

III. « *Il est désirable qu'il soit accordé plus de liberté et laissé plus d'initiative aux normalistes, en attendant la suppression des internats, afin de mettre les futurs instituteurs en présence des réalités de la vie journalière.* »

Ce vœu, comme le précédent, constitue un ensemble éducatif, énergiquement orienté vers le développement personnel et autonome des normalistes.

A ceux qui devront *élever* nos enfants, il faut une instruction et une éducation qui les élèvent eux-mêmes. Quand ils auront senti en eux les bienfaits des méthodes particularistes, ils seront convaincus et les appliqueront à leurs élèves.

Comment voulez-vous que les maîtres aient le secret de cultiver la plante de l'initiative dans l'âme des bambins, si leurs professeurs à l'école normale ont pris à tâche de l'étioler dans leur cœur?

Tout le vœu précédent tend donc à l'instruction personnelle. Chaque mesure préconisée vise à susciter la réflection individuelle de l'auditeur. En sortant du musée colonial, il aura une impression de pays neuf; qu'il l'exprime; plus l'expression sera originale, plus elle devra être encouragée. Il ne faut pas que l'école prenne l'habitude de penser en bande, à la suite du professeur.

Le vœu relatif à l'éducation tend à la formation personnelle du caractère. Qu'on développe le sens de la liberté, avec ces deux auréoles que les Anglais appellent la « *respectability* » (le respect de soi-même) et le « *self-control* ». A cet âge, le normalien doit voir la vie telle qu'elle est et se conduire en homme. Qu'il soit homme lui-même avant de conduire des hommes !

L'esprit anglo-saxon que M. Demolins chanta, pénètre tout ceci. C'est à sa lumière qu'il convient d'interpréter les textes.

A la sous-section de l'enseignement moyen, le même esprit donna naissance à des vœux semblables relatifs à

l'internat et à la nécessité de placer les élèves en face des nécessités de la vie.

A travers toutes les sections du Congrès passa ainsi un grand souffle d'énergie, créateur d'hommes dans le vrai sens du mot. Plus de cet esprit grégaire qui fait les peuples troupeaux. Vive la société où chaque citoyen est quelqu'un, osant penser et agir par lui-même !

L'instituteur doit être un facteur de premier ordre dans la formation de la mentalité nouvelle, de plus en plus sublimée ; il est donc indispensable qu'il soit élevé dans cette atmosphère à l'école normale.

Les vœux du Congrès mondial fixent les devoirs des gouvernements et des directeurs. A eux d'agir sans tarder.

IV. « *Il est désirable que les élèves des écoles normales fassent des excursions pendant les vacances, autant que possible en petits groupes, et que ces excursions soient orientées par eux dans le sens de l'observation, et que les jeunes étudiants donnent, sous forme de conférences, à l'école normale, les résultats des remarques faites au cours du voyage.* »

Ce quatrième vœu n'est-t-il pas encore une application de l'esprit, défini au vœu précédent ?

En dehors du milieu habituel où ils se développent, les normalistes montreront ce qu'ils valent. Chaque excursion sera une expérience.

Ils voyageront à leurs risques et périls, en pleine responsabilité. Ils regarderont de tous leurs yeux ; l'utilité des camarades adjoints sera de faire voir les aspects divers des choses, chacun ayant un œil spécial.

De retour à l'école normale, vite le travail « personnel » ; que chacun note non ce que les autres ont vu, mais ce qu'il a lui-même observé. Le professeur ne saurait assez pousser dans cette voie.

La forme de la conférence n'est indiquée ici que parce qu'elle paraît la plus féconde et la plus usuelle. Mais il est clair que le sens du vœu est plus large.

Supposez un normaliste formé par cette méthode, disons directe, quel excellent guide pour les enfants qu'il dirigera à l'école, dans les mêmes sentiers d'effort personnel et original !

V. « *Pour arriver rapidement à mettre le personnel enseignant à même de concourir efficacement à l'œuvre de l'expansion économique, il conviendrait d'instituer des cours temporaires spéciaux destinés aux membres de l'inspection cantonale. Une fois celle-ci instruite du rôle plus complexe de l'école primaire, elle éclairerait les instituteurs sur leur mission nouvelle et sur les moyens de la bien remplir.*

» *Cette mesure serait complétée par l'organisation de quelques conférences données par des spécialistes auxquelles les maîtres seraient tenus d'assister et par l'envoi aux bibliothèques cantonales d'ouvrages de géographie coloniale, d'histoire du commerce et de l'industrie, des publications de l'Office colonial, des rapports consulaires, etc., dont l'analyse pourrait faire l'objet des travaux des conférences.* »

Lorsqu'on dépouille ce vœu de son apparence « belge » on trouve qu'il préconise, pour l'adaptation du personnel enseignant en fonctions, trois mesures spéciales :

1. L'institution de *cours temporaires* pour les fonctionnaires qui inspectent les instituteurs d'un ressort scolaire. Leurs noms et leurs attibutions varient de pays à pays. Ces « intermédiaires » seraient invités à suivre un ensemble de cours, organisés pendant un temps aussi restreint que possible, dans un lieu central bien outillé, facile d'accès. Ces cours comporteraient-ils une sanction? Le Congrès ne le dit pas. En tous cas, chacun de ces « intermédiaires », qui auraient ainsi suivi les cours temporaires, mettrait ses subordonnés au courant de ce qu'il a lui-même appris. Il pourrait le faire soit par des conférences aux instituteurs réunis, soit dans des entretiens particuliers, soit par les deux procédés réunis.

Il se trouva, au Congrès, un inspecteur de l'enseignement libre belge qui remercia publiquement les auteurs de la proposition d'avoir déposé le vœu de confier à l'inspection, le soin de former les instituteurs en fonctions, en vue de l'expansion mondiale.

Les applaudissements de l'assemblée prouvèrent que ce n'était pas là un sentiment isolé. Fiers de leurs nouveaux devoirs, les inspecteurs belges sont prêts à s'en acquitter avec le zèle qu'on leur connaît.

C'est d'un bel exemple, vis-à-vis des pays étrangers.

2. L'organisation de *conférences* données par des spécialistes, et auxquelles les instituteurs devraient assister.

Les détails de l'exécution seront laissés à l'initiative locale de chaque pays.

En Belgique, il est vraisemblable qu'il y aura lieu de distinguer entre les villes et les campagnes. Pour les premières, il est aisé d'organiser des conférences auxquelles les instituteurs assisteraient. A la campagne, il est à présumer

qu'il faudra utiliser les « réunions pédagogiques » périodiques.

Les spécialistes? Entendez par là des économistes ou des géographes qui auraient fait de l'expansion leur étude spéciale et qui, avec l'assentiment des autorités, iraient ainsi de centre en centre, porter la bonne parole.

3. L'outillage expansionniste de la *bibliothèque* du ressort scolaire.

C'est peut-être la mesure la plus pratique et celle qui donnera le plus de fruits, à longue échéance du moins. Les enseignements à deux degrés des inspecteurs peuvent être plus ou moins bien compris, ceux des spécialistes ne seront qu'indicatifs à raison de leur rareté, les renseignements des publications de toute nature opèreront continuellement, et à fond.

La bibliothèque est la mine dont on ne saurait s'exagérer la valeur.

Le pays qui aura la meilleure bibliothèque scolaire expansionniste, aura bientôt le plus d'instituteurs à la hauteur de leur tâche mondiale.

Ici plus qu'en d'autres matières peut-être se présente comme féconde, l'idée de la bibliothèque circulante.

Dans un pays, comme la Belgique, il suffirait d'une bibliothèque circulante bien fournie par ressort d'inspection. En peu de temps la perfection du service serait atteinte.

VI. « *Il est désirable que les cours universitaires pour le perfectionnement des instituteurs se multiplient, qu'ils aient lieu pendant les vacances et que les pouvoirs publics encouragent la fréquentation de ces cours par l'octroi de primes et de subsides importants.* »

Il va sans dire que, malgré l'étiquette « vœux divers » qui domine cette proposition votée par le Congrès, sur l'initiative de M. l'avocat Muller de Liége, sa place logique se trouve aux réponses à la question complexe « quels moyens d'adapter au but nouveau, le personnel enseignant en fonctions ? ».

Le vœu précédent parle de *cours temporaires :* pourquoi ceux-ci n'y seraient-ils pas compris ?

J'entends bien que là-bas, il s'agisse avant tout de cours réservés aux inspecteurs scolaires, mais si les leçons se donnaient pendant les vacances, y aurait-il quelque mal à ce que des instituteurs zélés y assistassent ? Le but serait plus rapidement et peut-être plus sûrement atteint (1).

Le second alinéa du vœu précédent parle des *spécialistes* qui iront donner des conférences aux instituteurs. Ne pourrait-il se concevoir que ces « spécialistes » seraient, à un moment donné, des instituteurs mieux doués que d'autres, qui, pendant leurs vacances seraient allés suivre des cours universitaires spéciaux et dont le travail fructueux serait reconnu après examen par un certificat de mérite, par exemple ?

C'est dans cette voie que s'oriente le Gouvernement belge en ce moment.

(1) A rapprocher, ce passage du rapport du Frère Mansius :

« Ne serait-ce point faire œuvre bonne et utile que d'organiser parmi tous les instituteurs de Belgique, une *semaine coloniale ?* Nous entendons par ce terme, une série de cours de doctrine et de pratique sociale. Les instituteurs pourraient profiter très heureusement du besoin de déplacement qui sévit pendant les vacances pour s'entendre à ce sujet. Cette académie sociale transporterait chaque année ses chaires dans l'une ou l'autre province, pour y ouvrir, à l'instar du Congrès d'instituteurs, pendant une dizaine de jours, une série de leçons du plus haut intérêt. »

ANNEXE

En application des vœux du Congrès mondial, M. le Ministre de l'Intérieur et de l'Instruction publique de Belgique, envoya dès le 29 décembre 1905, les deux circulaires suivantes aux membres du personnel enseignant.

1° La première est adressée aux inspecteurs principaux.

MONSIEUR L'INSPECTEUR PRINCIPAL,

Par ma circulaire du 29 mars dernier, j'avais posé aux membres du corps enseignant, en vue du Congrès mondial qui devait se tenir à Mons, au mois de septembre suivant, la question de savoir quel pourrait être le rôle de l'école primaire dans l'expansion économique nationale.

Les instituteurs ont répondu à mon appel avec un empressement auquel je me plais à rendre hommage.

Après avoir signalé, en un bel élan patriotique, les progrès marquants réalisés en Belgique pendant les 75 années de notre indépendance, et tenant compte de l'augmentation progressive de la population dans notre pays, au territoire si restreint, les instituteurs ont généralement conclu à la nécessité de favoriser l'expansion belge.

Quant à l'intervention de l'école primaire dans cette expansion elle a été diversement envisagée. Mais les opinions n'ont pas été contradictoires. La grande majorité des instituteurs a émis l'avis qu'une interprétation judicieuse des programmes actuels, dans le sens d'une expansion économique bien comprise, pouvait suffire pour faire pénétrer l'idée dans la population et pour développer chez les élèves les qualités physiques, intellectuelles et morales indispensables à la lutte pour la vie, tant chez nous qu'à l'étranger.

Les conclusions des meilleurs travaux d'instituteurs ont servi de base aux délibérations de la 1re sous-section du Congrès, qui les a toutes adoptées.

C'est un succès pour le corps enseignant belge et une garantie pour l'avenir de notre expansion économique. Aussi est-ce avec une légitime confiance, que j'attends la mise en pratique des conclusions de la Commission officielle et des vœux du Congrès (1).

A cette fin, j'ai décidé d'inscrire au programme de la deuxième conférence pédagogique d'instituteurs primaires pour l'année 1906, la question suivante :

a) La nécessité de l'expansion économique de notre pays est unanimement reconnue et l'on admet généralement que la préparation à cette expansion doit se faire dès l'école primaire. Dans ce but l'école s'efforcera de développer chez l'enfant nos qualités nationales, de fortifier sa volonté, d'éveiller en lui l'esprit d'entreprise et de faire naître le goût de l'expansion par un enseignement occasionnel bien compris.

b) Montrez qu'il vous est possible d'approprier votre enseignement à ces vues tout en maintenant ses tendances professionnelles et sans rien lui enlever de son caractère général essentiel.

c) Joignez à votre exposé quelques leçons-types sur chacune des branches du programme ainsi que les meilleurs devoirs d'application revus et corrigés par le maître et les élèves.

Vous voudrez bien, Monsieur l'Inspecteur principal, me faire tenir, avant le 15 septembre prochain, avec votre avis personnel, les rapports des inspecteurs cantonaux transmissifs des meilleurs travaux des membres du personnel enseignant.

Ci-joint des exemplaires de la présente circulaire, que vous voudrez bien faire parvenir à MM. les Inspecteurs cantonaux.

Le Ministre de l'Intérieur et de l'Instruction publique,

J. DE TROOZ,

(1) Vous recevrez très prochainement un certain nombre d'exemplaires de ces documents destinés aux instituteurs de votre ressort.

2° La seconde circulaire est adressée aux directeurs d'école normale.

Monsieur le Directeur,

Le Congrès d'expansion économique mondiale avait porté à son programme différentes questions qui intéressaient directement l'enseignement primaire et qui, à ma demande, ont fait l'objet d'un examen spécial de la part des professeurs d'école normale.

Les conclusions des rapports qui m'ont été fournis, ont servi de base à la discussion du Congrès et ont été adoptées; elles établissent nettement que le grave problème de l'expansion économique intéresse l'école primaire, et que, en conséquence, il s'impose à ceux qui sont chargés de former les éducateurs de la jeunesse. Il importe de donner, dès maintenant, une suite pratique à ces résolutions.

Tout en remplissant sa mission primordiale et essentielle, la culture générale et la formation pédagogique des futurs instituteurs, l'école normale peut et doit, comme elle le fait d'ailleurs pour l'enseignement à tendances professionnelles et les œuvres d'éducation sociale, rendre les maîtres de demain aptes à coopérer, par une orientation nouvelle des esprits à une adaptation adéquate des matières de l'enseignement, à la création dans les classes populaires d'un courant favorable à l'expansion mondiale.

Il ne sera pas nécessaire de modifier sensiblement à cet effet le programme des écoles normales ni les directions pédagogiques si judicieuses et si précises qui en fixent l'interprétation et la portée. Tel qu'il est, le programme est assez étendu, assez pédagogique et assez utilitaire, pour satisfaire aux besoins constatés. Il suffira d'une simple mise au point, d'une orientation particulière des études vers l'idée expansionniste. On insistera sur certains points spéciaux et on ajoutera quelques détails nouveaux appropriés au but à atteindre.

Cette orientation sera la résultante des efforts combinés de tous les professeurs, s'attachant à mettre vivement en lumière ce qui peut contribuer à servir la cause de l'expansion mondiale.

A cette fin, il conviendra de porter à l'ordre du jour des réunions mensuelles du personnel enseignant placé sous votre direction, successivement chaque branche du programme, et de rechercher en commun dans *quelle mesure* et de *quelle manière* chacune d'elles peut contribuer au succès de l'œuvre expansionniste.

Les conclusions des échanges de vues qui se produiront à ce sujet, seront consignées dans le procès-verbal de chaque réunion et une copie en sera jointe à votre rapport de fin d'année. Il conviendra également d'arrêter dans ces réunions, de concert avec les professeurs, une série de sujets se rapportant à l'expansion mondiale, qui seront développés par les professeurs dans les conférences mensuelles réglementaires aux élèves réunis des quatre années d'études. Les résumés de ces conférences seront transcrits par les intéressés dans le registre à ce destiné et une copie en sera également annexée à votre rapport annuel. Il ne sera pas moins utile de déterminer dans les mêmes réunions les brochures ou livres appropriés que chaque professeur mettra en lecture et dont les élèves feront un compte rendu oral et écrit. Ainsi fixera-t-on également les excursions technologiques agricoles, géographiques, etc., que les élèves devront faire sous la direction des professeurs que la chose concerne. Des comptes rendus de ces lectures et de ces excursions seront également annexés à ce rapport général.

Comprendre le mécanisme de la production, de la répartition, de la circulation et de la consommation de la richesse, paraît indispensable à celui qui doit s'associer, avec science et conviction à la solution du problème de l'expansion nationale. Ces notions seront enseignées avec la préoccupation constante de rechercher les cas d'application non seulement dans l'économie nationale, mais dans les relations économiques des peuples étrangers avec lesquels la Belgique est surtout en rapport d'affaires, ou vers lesquels semblent se porter ses intérêts de demain.

Elles seront professées par des spécialistes, sous forme de conférences mensuelles, d'après le programme suivant :

Objet de l'économie politique.

I. *La Production.* — Ses facteurs (la nature, le travail, le capital) et ses modes (l'organisation de la production, l'association, la division du travail).

II. *La circulation.* — L'échange, la monnaie, le crédit et plus spécialement *l'échange international.*

III. *La Répartition.* — Les modes de répartition, les catégories de revenus (le salaire, la vente foncière, l'intérêt, le profit).

IV. *La Consommation.* — La dépense, l'épargne.

A raison de l'importance spéciale de la géographie et de la connaissance d'une seconde langue, j'estime qu'il y a lieu d'augmenter le temps affecté à l'étude de ces deux branches : le cours de géographie comprendra désormais deux heures par semaine en 1re et en 2e année d'études, et celui de seconde langue, quatre heures par semaine dans chaque année d'études.

En ce qui concerne la gymnastique, l'essai se poursuivra de lui consacrer une demi-heure par jour en dehors des récréations.

Le Ministre de l'Intérieur et de l'Instruction publique,

J. DE TROOZ.

CHAPITRE IV

L'ENSEIGNEMENT MOYEN

La partie du programme relative à l'enseignement moyen, était rédigée ainsi :

« La préparation à l'expansion économique doit-elle se continuer dans l'enseignement moyen : dans l'enseignement moyen du degré inférieur ou dans l'enseignement primaire du degré supérieur, dans l'enseignement moyen du degré supérieur ; dans l'enseignement général comme dans l'enseignement spécial ?

1. « Quels sont les *moyens* à employer pour donner cette direction nouvelle (notamment en ce qui concerne : les leçons sur la langue maternelle, les langues étrangères, la géographie et l'histoire, les sciences naturelles, etc. ; l'enseignement professionnel, commercial, industriel, agricole ; la culture physique ; la formation des professeurs dans les écoles normales ; la préparation du personnel enseignant en fonctions ; en toutes ces matières, décrire éventuellement les exemples suivis dans les divers pays, surtout en matière commerciale, et se préoccuper à la fois du côté théorique et pratique).

2. « Faut-il réorganiser dans ce but le programme des humanités anciennes et modernes?

(Modification, par exemple, de la proportion des heures consacrées aux langues anciennes et aux langues modernes: accroissement de la culture scientifique, etc.)

3. « Quelles *langues modernes* préconiser dans l'enseignement moyen de tous degrés, tant général que spécial?

(Langues obligatoires, facultatives; méthodes; voyages; professeurs, etc.)

4. « Y a-t-il lieu de créer des sections spéciales autres que les sections commerciales, industrielles, agricoles, professionnelles, qui existent actuellement sous des noms divers, en différents pays, et répondant plus adéquatement aux besoins d'expansion d'une manière particulière? »

Plus de 70 rapports répondirent.

On s'était rendu compte de l'importance extraordinaire de l'enseignement moyen en matière d'expansion économique.

N'est-ce pas ici que se forment les dirigeants de l'activité civilisatrice en tous domaines?

C'était non seulement le vestibule des Universités, mais le laboratoire de tous ceux qui, sans plus ample préparation, s'élanceraient dans le champ clos de la lutte mondiale.

Les deux premiers chapitres ont montré la part qui, dorénavant, devait être réservée avant tout aux exercices physiques et aux langues vivantes. Ces deux coins s'enfonceront dans les programmes, dussent-ils un peu les déformer. Un « capitaine » des fonctions sociales dirigeantes du XXe siècle, doit être bien portant, énergique, discipliné, entraîné; il possèdera les langues véhiculaires de la pensée des prin-

cipales sociétés qui se partagent la civilisation, où il remplira son rôle.

Mais sur ces bases indispensables, quelle superstructure s'élèvera? Comment émonder, changer ou étendre les programmes traditionnels? Jusqu'à quel point en modifier l'esprit et l'orientation? Maintiendra-t-on les sections spéciales existantes ou en ajoutera-t-on quelqu'autre mieux adaptée aux besoins de l'expansion?

Le champ était immense. La sous-section de l'enseignement moyen, énergiquement pilotée par son président, parvint à le parcourir à peu près en entier. Malgré des débats parfois passionnés, l'idée se maintint à la hauteur qui convenait.

Quand on jette un coup d'œil d'ensemble sur les travaux, on ne peut se défendre d'une impression d'admiration, tant l'effort fut sérieux, discipliné, décisif.

Le grand nombre de congressistes qui fréquentèrent assidûment cette section, ne fit qu'accentuer la portée des vœux si nombreux qu'inspira un vigoureux esprit de réforme. A la séance de clôture, quelques membres murmurèrent contre cette abondance ; comme si la quantité n'était pas désirable quand la qualité est de premier choix!

Logiquement, après l'école primaire, c'est l'école moyenne qu'il faudrait étudier. Mais il a paru préférable de suivre pas à pas la marche des discussions de la section elle-même.

Les huit paragraphes traitent successivement des humanités, de l'histoire, de la géographie, des autres branches, de l'école moyenne, de l'enseignement commercial spécial, de l'école professionnelle, de l'éducation.

§ I. — Les humanités.

L'enseignement moyen ne doit-il pas être adapté aussi exactement que possible au développement vital de la nation ?

Faut-il former « l'homme » d'aujourd'hui comme celui du XVIIe siècle ?

La question se pose de manière particulièrement angoissante pour la culture moyenne supérieure.

Car, pour la culture secondaire inférieure ou primaire supérieure, comme on voudra, l'entente n'est pas loin de se faire entre pédagogues.

Il n'en est pas de même pour l'enseignement du degré moyen supérieur, celui qui mène aux Universités et aux carrières professionnelles élevées.

Aux difficultés déjà existantes sont venues s'ajouter les complications du problème d'expansion mondiale.

Dans la plupart des pays d'Europe et d'Amérique des humanités modernes se sont élevées peu à peu à côté des humanités anciennes traditionnelles, sous la double pression du développement économique et de l'accroissement du patrimoine scientifique. Le champ des premières s'est insensiblement étendu aux dépens des secondes. Même des combinaisons hybrides, véritables compromis, sont nées. C'est ainsi qu'on a vu apparaître, de-ci de-là, des essais d'humanités anciennes sans grec. Partout, la pression de l'esprit scientifique fut tellement forte qu'elle envahit les humanités et s'y imposa.

Aujourd'hui que la question de l'expansion mondiale se

présente dans toute son ampleur, il faut se demander si le progrès est dans une accentuation de la poussée du XIXe siècle qui vient d'être esquissée ; s'il doit être recherché du côté d'un renforcement des humanités modernes, d'une réforme des humanités gréco-latines, d'une extension des humanités latino-scientifiques, d'une accentuation dans la culture professionnelle proprement dite, ou enfin d'un type nouveau d'humanités qui serait unique et constituerait le moyen le plus pratique et le plus moderne de la « transmission de la culture ».

Ce problème primordial apparaissait aux yeux de tous comme le point culminant de la section de l'Enseignement du congrès de Mons.

Les questions relatives aux sous-sections des enseignements primaire et supérieur attiraient moins l'attention par la raison, non qu'elles fussent moins importantes en elles-mêmes, mais parce que, sur leurs solutions essentielles, l'accord est aujourd'hui établi ou à peu près : s'agit-il là d'autre chose que de perfectionnements de plus ou moins grande allure ?

Dans le but de l'expansion, demandait le programme, *faut-il réorganiser le programme des humanités anciennes et modernes ?*

Un nombre énorme de rapports répondirent. Toutes les nuances d'opinion trouvèrent des écrivains de grand talent pour les défendre. Ce fut un véritable referendum.

Aussi peut-on dire que le problème fut vraiment étudié sous toutes ses faces et dans toutes ses solutions.

I. — L'esprit et le but des humanités.

La première question qui se posait était la lutte entre les deux solutions extrêmes : la culture générale littéraire et la culture professionnelle.

M. Brunetière, membre de l'Académie française et directeur de la *Revue des Deux Mondes,* l'a admirablement présentée. A raison de l'importance du sujet et de la manière brillante dont il est traité dans cette étude, nous la produisons ici à peu près dans son intégralité, malgré son étendue.

1. En deux mots, ce que l'on reproche aux « humanités classiques », c'est de ne pas être ce que l'on appelle « une préparation à la vie ». Sur quoi, deux questions se posent, qui sont : la première, de savoir ce que l'on entend par cette expression même, qui paraît claire, mais qui ne l'est pas, de « préparation à la vie » ; et la seconde, si nous sommes bien sûrs, que, de quelque manière qu'on l'entende, la « préparation à la vie » soit l'objet de l'enseignement, en général, et de l'enseignement secondaire en particulier ? On ne les a guère étudiées l'une et l'autre.

Qu'est-ce donc en effet que « la préparation à la vie » ? Je ne pense pas que ce soit la « préparation » au mariage ou à la paternité, à la fortune ou à la ruine, aux accidents ou à la maladie, ni généralement aux vicissitudes de toute nature qui sont le train de la vie humaine ; et je ne vois pas, d'autre part, ce que le latin ou la physique, le grec ou la chimie, l'histoire ou la mécanique peuvent en ce genre de « préparation ». Ce n'est pas non plus la « préparation » à la profession ou au métier que le jeune homme se propose d'exercer un jour, car, en ce cas, il faudrait pour ainsi dire,

autant de « types d'enseignement » qu'il y a dans nos sociétés modernes de catégories « professionnelles », et, de la sorte, on irait à l'encontre de l'un des objets les moins douteux de l'enseignement qui est, à mon avis du moins, d' « unifier les esprits ». Il doit avoir aussi pour objet d'empêcher les spécialisations prématurées, dont le moindre inconvénient ne serait pas de parquer les gens dans leur condition. Enfin, et quoique ce soit l'opinion de quelques politiciens, je ne crois pas non plus que « la préparation à la vie », soit la préparation aux luttes politiques futures, et qu'ainsi l'objet de nos lycées, athénées et gymnases, soit de former des électeurs. Et si « la préparation à la vie » n'est rien de tout cela, qu'est-elle? et que veut-on dire quand on reproche à nos humanités classiques de ne pas répondre à cette exigence?

On veut dire que l'on voit bien, ou que l'on croit voir, l'utilité de la physique ou de la chimie, par exemple, mais l'on ne voit pas, et on ne veut pas voir l'utilité de connaître les *Lettres* de Senèque ou les *Discours* de Cicéron. Car, à quoi cela mène-t-il? et ceux qui les ignorent en sont-ils empêchés de faire leur chemin dans le monde? Quel commerçant ou quel industriel, quel savant même ou quel magistrat, quel militaire ou quel homme public a besoin, pour l'exercice de sa profession, d'avoir lu l'*Énéide* ou l'*Iliade?* quel explorateur ou quel administrateur colonial d'avoir étudié la syntaxe de Thucydide ou la métrique de Plaute? « Les anciens sont les anciens, disait déjà Molière; et nous sommes les gens de maintenant. » Veut-on d'ailleurs que les classiques nous aient rendu quelques services dans le passé? Nous n'en disconviendrons pas, et même, en

passant, nous les en remercierons. Nous aurons d'autre part, des Académies, des Collèges de France et des Sorbonnes, pour entretenir le culte de l'antiquité, car nous ne sommes pas des barbares, des Vandales ni des Visigoths! Mais nous voulons pour nos enfants un enseignement pratique, et il est possible que les humanités classiques aient à leur date été cet enseignement, que nous disons qu'elles ont cessé d'être, et nous demandons autre chose aujourd'hui!

C'est ainsi que nous demandons un enseignement « démocratique »; et les humanités classiques ne sont propres qu'à former des aristocraties. On ne l'a pas assez remarqué! C'est pour une aristocratie de grands seigneurs, de riches oisifs, de littérateurs et d' « intellectuels » que les anciens programmes d'études ont été rédigés. Quand on parle des démocraties de la Grèce et de Rome, on oublie communément que ces démocraties, composées de quelques milliers de citoyens, qui déléguaient, pour ainsi dire, à quelques centaines de milliers d'esclaves le gros œuvre de l'humanité, n'étaient, à vraiment parler, que des espèces d'aristocraties. Ne commettons pas une erreur du même genre en raisonnant sur notre propre passé! L'instruction, et surtout l'instruction secondaire n'était, il y a cent ans encore, que le privilège d'un petit nombre, et les programmes n'étaient conçus que dans l'intention de maintenir ce petit nombre en possession de ce privilège même. Les humanités classiques faisaient alors l'office d'une barrière de classe. En n'en distribuant la manne qu'à quelques centaines de privilégiés, on les affermissait eux-mêmes, et les leurs avec eux, dans leur possession sociale. C'était proprement une « distinction » que de savoir ou d'avoir su le

latin ; cela suffisait à tirer un homme de la foule ; il devenait presque d'une autre espèce ! Mais, aujourd'hui, ce n'est pas, à nos yeux, le moindre danger des humanités classiques, ni, par conséquent, le moindre reproche que nous leur adressions ! Elles séparent et elles coupent en deux la jeunesse de nos écoles : d'un côté les « lettrés » et de l'autre les « professionnels » ; d'un côté les « aristocrates » et de l'autre les « maçons » de l'intelligence ; ici les « intellectuels » et là ceux que, dans quelques-uns de nos collèges mêmes on appelle, je crois, encore les « épiciers ». Si cependant les « épiciers » n'ont pas besoin de latin, et nous venons de dire qu'ils n'en avaient pas besoin, ce n'est pas à eux de perdre, à l'apprendre, un temps qu'ils peuvent employer d'une manière plus utile, mais c'est aux autres, les « intellectuels » de rabattre de leur orgueil. Nous ne leur disputons pas le droit de faire du latin, mais ils en feront plus tard, dans les universités, où il y a des chaires pour cela. Nous demandons seulement qu'on n'en fasse pas au collège, où ces études ne sont plus à leur place ; et elles n'y sont plus précisément parce qu'elles y étaient autrefois. Tout change ! et puisque les hommes de la Renaissance, quand ils en ont cru le moment venu, n'ont pas hésité à rompre avec les traditions de la scolastique, pourquoi, nous, hésiterions-nous à rompre avec celles de la Renaissance ?

Il apparaît ainsi que, ce que l'on désigne sous le nom de « préparation à la vie », c'est donc un système d'enseignement tout « utilitaire » dont l'objet serait de munir la jeunesse de notions d'un caractère pratique ; dont elle trouverait pour ainsi dire, le « placement » au sortir du collège, ou qui « paieraient », comme disent les Américains ; et qui

feraient proprement de l'enseignement du collège « un apprentissage de la profession ».

Quant aux conséquences que l'on attendrait de la transformation, elles seraient infinies, si nous voulions croire les adversaires des humanités classiques. De nouveaux horizons s'ouvriraient aux yeux de nos jeunes gens! Les professions libérales, qui passent auprès de beaucoup de gens, pour être des professions paresseuses ou « improductives », perdraient insensiblement de leur ancien prestige. L'esprit d'entreprise, qu'on estime, je ne sais pourquoi, que les humanités découragent, renaîtrait, se développerait, grandirait de génération en génération. Il ne serait plus question que de « monter » des usines ou d'exploiter des colonies. Tout le monde voudrait faire fortune! Et tout le monde, naturellement, n'y réussirait pas, mais la société s'enrichirait même de la ruine de ses membres, puisqu'on ne saurait s'efforcer de faire fortune sans développer des qualités dont l'exemple serait toujours instructif; sans mobiliser et sans faire fructifier, dût-on n'en pas profiter personnellement, d'énormes capitaux; sans provoquer une concurrence dont l'âpreté même est, en quelque manière, la mesure de la prospérité d'un grand peuple; et sans créer, enfin, des formes, ou peut-être des sources de travail, qui feraient descendre jusqu'au dernier degré de l'échelle sociale la circulation de l'activité, du bien-être et de l'aisance. Voilà, nous en convenons, de belles perspectives! et ce que j'en trouve de plus admirable, c'est que, pour les voir se réaliser, il n'y ait qu'à substituer au système des humanités classiques dans l'enseignement secondaire, l'enseignement des sciences positives et de la géographie.

2. Car, en somme, c'est à peu près tout ce que l'on propose depuis que la question s'agite, et l'esprit de la réforme ne consiste qu'en cette substitution. Je m'étonne donc qu'on n'ait pas vu que, presque toutes les objections qu'on oppose à un système d'enseignement secondaire fondé sur les humanités classiques, on pouvait les opposer à un système fondé sur l'enseignement principal des sciences et de la géographie. Je sais ce que l'on peut dire de la géographie et ce qu'on en a dit : comment on peut y rattacher l'histoire naturelle, et l'ethnographie, et la linguistique, et l'histoire elle-même de l'humanité. Je sais encore comment on peut y rattacher l'économie politique, la connaissance des ressources industrielles des lieux, celle des grands courants commerciaux, le mouvement même et le déplacement des centres de civilisation. Il y a aussi une géographie des religions, et une géographie des littératures, et une géographie de l'art ou de la science même, localisée, pour ainsi dire, sous de certaines conditions. Je ne crois pas ignorer non plus que les sciences sont solidaires, et, que d'une vérité réputée secondaire ou insignifiante, quelqu'un tirera des conséquences qui renouvelleront la face du monde! Mais il ne faut pas jouer sur les mots! Ce n'est pas cette « science » ni cette « géographie » qu'on enseignera dans nos colléges, puisqu'à peine les enseigne-t-on dans les universités. C'est une géographie plus modeste, c'est une science moins ambitieuse. On n'initiera pas nos jeunes gens aux arcanes, si je puis ainsi dire, de la chimie physiologique, et on ne leur exposera pas, sous le nom de géographie, la métaphysique du bouddhisme. Et c'est ici que l'objection se pose : En quoi l'enseignement de la science ou de la géographie

sera-t-il plus utile, d'une « utilité plus directe » ou d'une « utilisation plus immédiate » que l'enseignement des humanités ?

On me demande à quoi bon la connaissance de Virgile ou d'Homère, de la *Rhétorique* d'Aristote ou de celle de Cicéron ? et je demande quelle utilité le filateur de laine ou de coton tirera de la connaissance du calcul intégral, et le conseiller de cour d'appel ou le procureur général de la connaissance de l'anatomie des batraciens ? Je ne dis pas que ce soient des choses qu'on ait tort de savoir, et qu'on ferait aussi bien d'ignorer. Il y a de ces curiosités inutiles dans le domaine de l'érudition : j'admets qu'il n'y en ait pas dans le domaine de la science. J'admets aussi qu'un honnête homme, filateur ou magistrat, médecin ou armateur, ne peut savoir trop de choses, à condition de les bien savoir et d'en avoir plus qu'une teinture superficielle. Mais qui ne voit que ce n'est pas la question ? La question est de savoir en quoi, comment, par où l'enseignement secondaire sera plus « pratique », s'il est fondé sur la science, que quand il l'était sur les humanités classiques, et, pour ma part, c'est ce que je ne vois pas, à moins qu'il ne devienne technique, spécial et professionnel, auquel cas nous sommes convenus qu'il ne serait plus l'enseignement secondaire. Croit-on encore que si les humanités classiques inspirent quelque contentement d'eux-mêmes aux jeunes gens qu'on en a nourris dès leur enfance, et leur donnent la conscience, fausse ou vraie, de quelque supériorité sur ceux de leurs contemporains qui n'ont jamais traduit du Lucrèce ou épelé du Sophocle, croit-on que la science, elle aussi, n'inspire pas à ses adeptes quelque orgueil ou quelque vanité ?

L'orgueil humain ne sera jamais embarrassé de savoir où se prendre! et si ce n'est pas le latin qui sert à « distinguer » entre eux les enfants de nos écoles, ce sera certainement autre chose! Il faudrait donc prouver qu'autant les humanités classiques sont inspiratrices ou conseillères de sotte vanité, — et je ne nierai pas qu'elles le soient, — autant la science ou les sciences, la physique et la chimie, l'algèbre et la géométrie sont, elles, conseillères ou inspiratrices de modestie. Mais c'est ce que l'on n'a pas fait, et c'est ce que l'on aura peine à faire. Et puis, si on le pouvait, c'est ce qu'il serait assez inutile de faire, étant bien assuré que, quelque type d'enseignement que l'on adopte, ce ne sera jamais, en aucun temps ni dans aucun pays, pas même dans la libre Amérique du Nord, l'école ou le collège qui triompheront des distinctions de classes. On ne doit pas, d'ailleurs, oublier que, par la force des choses, et aussi longtemps que *tous* les enfants d'une même génération ne recevront pas l'enseignement secondaire, ceux qui l'auront reçu seront toujours des « privilégiés », qui se croiront donc toujours une élite par rapport aux moins favorisés.

Quel sera donc l'unique avantage d'un type d'enseignement établi sur la base des sciences positives? Ce sera d'entretenir nos enfants de préoccupations plus *actuelles* qu'un enseignement fondé sur les humanités classiques; et je ne nie pas que cet avantage en soit vraiment un. Si l'enseignement n'est pas, et, à notre avis, ne saurait être une « préparation à la vie », il ne faut pas cependant qu'il soit séparé de la vie par une espèce de cloison étanche, ni que les maîtres apparaissent à l'élève comme tout à fait étrangers aux préoccupations qui sont celles de ses parents et

de ses familiers. La matière de l'enseignement, quelle qu'elle soit, littéraire ou autre, ne doit pas constituer comme un domaine à part, qu'on traverse en passant, et qui n'aurait rien de commun avec la réalité de la vie. Seulement, et en vérité, où et quand l'enseignement des humanités a-t-il été cela? Quel est, en France, le professeur qui ne s'est pas attaché constamment, en interprétant Cicéron ou Virgile, à montrer ce qu'il y avait en eux de vivant et d'actuel? C'est dans l'enseignement supérieur, c'est dans les universités, où la philologie a tout envahi, que l'on néglige, pour n'en retenir que ce qu'il y a de plus spécial, ce qu'il y a de plus général et, par conséquent, de plus « humain » dans les humanités. Mais, dans notre enseignement secondaire, et particulièrement en France, dans nos classes de rhétorique, ce que nos vieux maîtres se sont toujours appliqués à mettre en lumière, c'est ce que j'appellerai « la modernité des classiques », et, puisqu'on en a fait bien souvent la remarque, l'histoire de la Révolution française ne témoigne-t-elle pas de la manière dont on entendait l'enseignement des « humanités » dans les anciens collèges des Jésuites et des Oratoriens?

3. Qu'est-ce à dire? et voulons-nous là-dessus insinuer qu'en fait d'enseignement secondaire, tous les programmes, tous les « types » et tous les systèmes se valent? Non! telle n'est pas notre intention. Il y a lieu de distinguer, de choisir et de prendre parti. Mais peut-être, auparavant, faudrait-il se mettre d'accord sur le point essentiel de savoir quel est l'objet propre de l'enseignement secondaire, et, parmi toutes ces discussions, il semble que ce soit ce qu'on ait le plus négligé.

Car le véritable objet de l'enseignement secondaire, ce n'est nullement la « préparation à la vie », telle du moins qu'on l'entend, mais c'est la « transmission de la culture ». La « préparation à la vie », encore une fois, si l'expression est à peu près synonyme d'éducation morale, c'est l'affaire de la famille, et ce pourrait l'être de l'école primaire, si la religion y faisait la base de l'enseignement. Et quant à la « transmission de la culture », je sais bien que les universités en revendiquent le monopole. Mais, pour ne rien dire ici de la tendance qu'elles ont toutes, en Amérique, en Allemagne, en France, en Angleterre et ailleurs, à n'être bientôt que des « écoles préparatoires », dont le principal objet n'est déjà plus que de former des médecins, des « hommes de loi », des professeurs, des théologiens (en pays protestants), des ingénieurs et, comme en Amérique, des dentistes, c'est l' « avancement de la science » qui devrait être leur objet le plus élevé. La « transmission de la culture » est autre chose!

La « transmission de la culture » consiste donc, d'abord, à provoquer et à développer dans les esprits le sens du « désintéressement intellectuel ». On sait, sans doute, que ce désintéressement est la condition même de la liberté de la pensée. Nous ne pensons pas plus librement, si notre pensée s'asservit à des considérations d'utilitarisme, que si elle se soumet à la parole d'un maître ou à l'intransigeance de nos propres préjugés. Et aussi, les vrais savants, les grands savants sont-ils ceux qui, dans la recherche de la vérité, n'ont poursuivi que la satisfaction, je ne dis pas même de l'avoir trouvée, mais cherchée. La « transmission de la culture », cela consiste ensuite à distinguer, et à sépa-

rer, dans l'héritage que nous ont légué nos pères, — et nos pères, c'est ici toute l'humanité, — le vrai d'avec le faux, le bon d'avec le mauvais, le principal d'avec l'accessoire, l'utile d'avec le superflu, les résultats acquis d'avec ceux qui ne le sont pas. Car, on ne saurait trop le redire, il s'en faut que tout soit d'une égale valeur dans ce que l'on appelle « le dépôt de la tradition! » et, tandis que le propre de l'érudition est de n'en pas taire le discernement, celui de la critique est de n'en retenir que ce qui fut à son heure un enrichissement durable pour l'humanité. La « transmission de la culture », c'est encore d'assouplir, pour ainsi parler, d'ameublir les intelligences, précisément pour les rendre capables à leur tour de ce discernement et de cette critique sans lesquels, comme on l'a si bien dit, nous serions perpétuellement en danger d'être « dévorés par la superstition ». Ai-je besoin de faire observer qu'il y a une « superstition » de la libre pensée, qui n'est pas la moins intolérante, étant la plus intelligente? Et la « transmission de la culture », enfin, c'est d'entretenir et en quelque manière de renouveler, d'âge en âge, l'atmosphère favorable au développement de la culture même, qui est chose toujours fragile. Car les barbares sont toujours à nos portes, ou plutôt c'est au milieu de nous que nous avons toujours des barbares, et la lutte n'est pas plus « étrange » ni plus âpre entre la « justice » et la « force » qu'entre la civilisation et l'horreur instinctive qu'elle inspire à cette barbarie.

Mais, si l'objet de l'enseignement secondaire, que nous ne perdons point de vue, est d'assurer la « transmission de la culture », il semble que l'on commence d'entrevoir ici ce que seront ses programmes. En principe, il importera peu

que la matière en soit du latin..... ou du bas-breton, de la géométrie ou de la physique, de l'histoire naturelle ou de la géographie ; et, en fait, il ne s'agira que de vérifier lesquelles de ces matières seront les plus capables d'assurer la « transmission de la culture ». Voilà le grand point, et, en réalité, voilà toute la question. Si les humanités classiques l'assurent, et même, de génération en génération, la consolident, gardons les humanités classiques à la base de l'enseignement secondaire. Ne nous bornons pas d'ailleurs aux humanités classiques ; ajoutons-y, si l'on peut ainsi dire, les humanités modernes ; et ne négligeons pas d'y joindre, autant que nous la pourrons débrouiller, quelque connaissance du monde contemporain. S'il ne nous est pas permis de négliger la « culture scientifique », attachons-nous d'ailleurs aux « méthodes » plutôt qu'aux « résultats ». Pour Dieu ! ne transformons pas l'enseignement secondaire en enseignement professionnel. J'aimerais autant qu'on me parlât d'*Enseignement supérieur élémentaire !* et, en fait, plusieurs de nos Sorbonnes donnent un enseignement que ce nom pourrait assez bien désigner. C'est celui qui consiste à « seriner » à nos jeunes gens les idées et les connaissances un peu générales dont ils ont absolument besoin pour pouvoir aborder les matières de l'enseignement supérieur ; que l'enseignement secondaire devrait avoir justement pour fonction de leur inculquer ; et qu'il ne leur donne point parce qu'on a décidé qu'elles n'étaient plus « une préparation à la vie ». Renonçons donc à cette formule trompeuse. On n'en tirera jamais rien que d'inutile ou de dangereux ! Ce sera toujours son désintéressement relatif qui mesurera la valeur d'un type d'enseignement secondaire. Et ceux-là

mêmes s'en rendent vaguement compte qui s'évertuent à le « réformer » ou à le « transformer », puisqu'enfin, au lieu de le « réformer », ils n'auraient qu'à le supprimer, purement et simplement, s'ils ne craignaient, en le supprimant, de préparer la formation d'une nation de contremaîtres, entre lesquels et leurs tyrans élus, au lieu d'une « classe moyenne » ou d'une « opinion publique », il n'y aurait plus pour intermédiaire que le vide. On ne communique pas aisément et on respire difficilement dans le vide.

Le Congrès de Mons offrit ceci de particulier que personne ne défendit l'idée que l'enseignement moyen supérieur devait être remplacé par l'enseignement professionnel.

L'admirable critique de M. Brunetière porta donc ses fruits. Dans la discussion même ne surgit aucun champion de la thèse qu'il combattait.

Les partisans de l'école secondaire supérieure « *pour la vie* » ne tombaient pas non plus sous les coups de l'illustre écrivain. A quelque nuance qu'ils appartinssent, au point de vue des réformes progressives qu'ils préconisaient, ils entendaient simplement aiguiller les humanités gréco-latines, latines, modernes ou autres dans le sens, non pas professionnel, mais contemporain, actuel, vivant : tendance que M. Brunetière approuve et suggère lui-même, on vient de le voir.

Tout malentendu ainsi dissipé, la préoccupation professionnelle étant ainsi exclue du débat, l'accord étant complet sur l'objet même des humanités, quelle qu'en fut la formule pratique, voyons comment les divers rapporteurs envisagèrent les solutions.

II. — Rapports

Il y eut d'abord la série des champions des humanités gréco-latines.

Le R. P. Emile Thibaut présenta sa solution dans les termes les plus élevés.

Voici ses propositions :

1. Les humanités anciennes doivent être maintenues dans leurs éléments essentiels : formation à base littéraire à l'aide des langues anciennes latine et grecque.

2. Bien entendues, les humanités anciennes, avec les améliorations dont elles sont susceptibles, peuvent concourir grandement à l'expansion économique, loin de l'entraver.

3. Il y a des améliorations à introduire en vue de favoriser l'expansion.

On voit, dès l'abord, que le rapporteur ne se cantonne pas dans un conservatisme intransigeant. Il admet des amendements. Pourvu qu'on lui accorde « l'essence » des humanités anciennes, il est prêt aux concessions. Bien plus, il propose une série de nouveautés.

Afin de bien caractériser la position du P. Thibaut, qui joua un rôle distingué dans les débats du Congrès, il est utile de montrer le nombre et l'étendue des nouveautés qu'il préconise.

a) Il y aurait lieu de réformer les humanités modernes, de leur donner une organisation plus forte et plus souple, en rapport avec les besoins d'expansion, notamment une initiation plus rapide et plus complète des langues vivantes. C'est dans ces humanités réformées qu'on verserait la « surcharge » des jeunes gens qui obstruent les humanités

anciennes, auxquelles sans doute, on pourrait donner ainsi plus d'élan.

b) Dans les humanités anciennes, il faut pour les langues modernes viser avant tout la connaissance pratique. « De plus, les jeunes gens qui se destinent aux carrières d'expansion, incorporés aux *humanités latines*, trouveraient dans le temps actuellement consacré au grec, les heures nécessaires à l'étude de l'allemand et de l'anglais » (disons langues vivantes, pour rester sur le terrain international).

c) Il serait fort utile, au point de vue de l'expansion, de réformer l'enseignement de l'histoire et de la géographie.

d) La direction des lectures privées serait un auxiliaire très utile pour faire naître les vocations d'expansion (1).

e) Le Congrès devrait provoquer, dans les collèges, des conférences pour propager les idées d'expansion (2).

Pour que la jeunesse marche résolument dans la voie de l'expansion il faut aussi — montrer des débouchés pratiques — modifier l'esprit de famille.

Telles sont les nouveautés proposées par le R. P. Thibaut : des conférences, des livres de lecture, la réforme de l'enseignement de l'histoire et de la géographie, le renforcement des langues vivantes dans les humanités latines,

(1) Le Congrès prendrait utilement l'initiative d'un catalogue de livres à communiquer dans ce but aux athénées et aux collèges. Il pourrait provoquer par voie de concours, la publication d'ouvrages et de manuels destinés à la jeunesse, de nature à déterminer, chez quelques-uns, la vocation aux carrières d'expansion économique et à leur en donner une première initiation.

(2) « Une initiative gouvernementale serait même très féconde. Ces conférences auraient pour objet la connaissance du pays d'expansion, la géographie et l'ethnographie industrielles, les avantages de la concurrence, de la solidarité, de la législative internationale dans l'ordre économique, les conditions d'ordre moral, économique et politique qui doivent y être réalisées pour en assurer le succès. » A rapprocher des idées du P. Castelein. Voir Enseignement supérieur, chapitre V, § final.

l'accentuation pratique de l'enseignement des langues dans les humanité gréco-latines, et le renforcement des humanités modernes qui serviraient d'écluses aux humanités anciennes.

Ces concessions ont leur importance de la part du champion le plus autorisé des humanités gréco-latines. Deux d'entre elles doivent être soulignées :

La première, c'est le renforcement des humanités modernes.

La seconde, la plus importante, c'est la *reconnaissance des humanités latines.*

Le terrain étant ainsi déblayé, voyons comment le P. Thibaut établit la nécessité du maintien des humanités anciennes.

Il pose, comme une évidence, que toute la jeunesse intellectuelle ne doit pas être orientée vers l'expansion. « S'il est désirable qu'elle développe davantage en ce sens ses initiatives, par ailleurs, elle doit être formée, dans la teneur générale de son éducation, aux multiples fonctions qui l'attendent dans la patrie même... Il y a d'autres besoins que les besoins économiques : il y a les intérêts religieux, moraux, sociaux, scientifiques, esthétiques, qui sont les biens les plus précieux d'une nation et absolument nécessaires au progrès et à la conservation de la société permanente. » Donc, « *il faut une éducation qui puisse faire naître et encourager les vocations d'expansion, mais qui soit dirigée surtout vers la formation de ces organes nécessaires :* le sacerdoce, le barreau, la médecine, les sciences pures, les sciences techniques, les beaux-arts, l'enseignement. »

Pour défendre le maintien des humanités anciennes, le R. P. Thibaut délaisse les arguments traditionnels : l'excellence des langues anciennes (langues synthétiques) pour la culture formelle de l'esprit ; — l'exceptionnelle valeur et la perfection technique jamais surpassée de leurs monuments littéraires ; — leurs qualités étymologiques de langues-mères d'où sont sorties les langues néo-latines (italien, espagnol, portugais, français) et qui ont exercé leur influence sur les langues germaniques, dont le *latin* a assoupli et comme spiritualisé l'idiome ; — le fait qu'elles furent les langues des civilisations d'où est sortie la nôtre, encore tout imprégnée de leurs éléments ; — enfin, l'expérience et l'autorité des génies et des siècles qui ont sanctionné l'aptitude de ces langues à l'évolution solide et harmonieuse des qualités de l'esprit humain.

Aussi bien, il y a longtemps que la portée de ces affirmations a été contestée avec des arguments solides. Le rapport au Congrès de M. Hoffman, professeur à l'Université de Gand, s'en est fait l'écho. Et il suffit de rappeler le nom de M. R. de Girard, professeur à l'Université de Fribourg, qui prit une part si remarquée aux débats du Congrès, pour évoquer l'idée de son ouvrage fondamental qui combat avec vigueur les arguments traditionnels en faveur des qualités éducatives des langues anciennes, du grec surtout.

Quoi qu'il en soit, le P. Thibaut concentre son attention sur une seule preuve, décisive, preuve unique mais que, selon lui, la préoccupation exclusivement scientifique de l'époque moderne rend plus démonstrative, et qui s'adapte mieux, d'ailleurs, aux idées inspiratrices du Congrès. « Les partisans de l'expansion seront plus sensibles à un argument tiré de la culture réelle. »

En vertu des principes posés tantôt, une nation indépendante doit posséder une élite d'hommes capables d'exploiter *scientifiquement* TOUTES les branches du savoir humain. « C'est le devoir d'un peuple éclairé de contribuer au progrès scientifique universel, d'assurer son autonomie intellectuelle comme son indépendance politique, et surtout de transmettre aux générations suivantes le patrimoine intellectuel reçu des générations disparues, mais *augmenté* de l'appoint de son propre travail. » C'est la majeure du raisonnement ; elle semble être l'écho de la grande voix de M. Brunetière, entendue tout à l'heure.

Voici la mineure. « Or, au point de vue de la culture réelle des futurs travailleurs intellectuels, le LATIN est un élément nécessaire, puisque c'est un instrument de travail indispensable *pour l'étude vraiment scientifique.* »

La vérité de la conclusion, on le sent, dépend tout entière de la vérité de cette mineure, la majeure du raisonnement ne pouvant être contestée.

Remarquons toutefois que le rapporteur ne parle que du *latin.*

Quelles sont donc les preuves de la mineure ?

« On ne peut remonter aux origines de presque aucune science, sans devoir étudier des ouvrages latins non traduits ou dont la traduction ne peut faire apprécier toute la valeur. Un simple coup d'œil sur une bibliothèque méthodique suffit à nous en convaincre. Le *latin* est indispensable à tout chercheur qui veut remonter le cours d'une idée en théologie, en philosophie, en philologie, en pédagogie, en science juridique, en histoire, en géographie même, en esthétique littéraire, musicale, picturale, sculpturale, en

mathématique, en astronomie, en sciences naturelles, surtout en botanique. Toute notre science aussi bien que toute notre civilisation est imprégnée de *latin*. Les monuments littéraires de la période de transformation du monde antique par l'introduction du christianisme — point culminant de l'histoire de l'humanité — sont en *latin ;* il y a un TROU dans l'esprit de celui qui ignore *cette* langue ; il se rend incapable de comprendre scientifiquement le plus grand fait de l'histoire du monde. Cette civilisation gréco-latino-chrétienne renferme à un degré éminent, unique, toutes les notions, tous les principes qui sont les fonds communs de toutes les civilisations et de toutes les littératures. En outre, elle détient les archives historiques et le patrimoine intellectuel des plus belles races païennes et du plus grand nombre des peuples chrétiens, de ceux surtout qui ont élevé la civilisation à sa plus grande hauteur. »

Donc, dans ces domaines de la science et de la civilisation, conclut le P. Thibaut, ce serait renoncer à un acquis précieux, ce serait enfouir plus profondément bien des richesses encore latentes, que de rendre, *rien que par l'ignorance du* LATIN, toute une génération intellectuelle incapable de les exploiter... « Il faut donc armer du *latin* les générations à venir (1). »

(1) A rapprocher de l'argumentation du P. Thibaut l'exposé historique du rapport de M. Hoffman : « D'ailleurs, au XVIe et au XVIIe siècle, *le latin* servait encore à autre chose qu'à préparer au sacerdoce et à la philologie romaine, puisqu'il était *la langue de la science* ainsi que d'une certaine littérature, qu'il était même employé dans les affaires, et c'est sans doute à ce fait expliqué par l'histoire, qu'il doit la prépondérance qu'on lui accorde jusqu'à notre époque, tandis que *le grec*, bien qu'il possède une valeur théorique supérieure, a été toujours assez négligé et quelquefois ne faisait que figurer sur les programmes sans être enseigné sérieusement. Mais au fur et à mesure que les langues anciennes perdaient le peu d'utilité qui leur était resté, qu'elles cessaient d'être d'aucun usage si ce n'est qu'elles préparaient à l'étude parti-

Remarquons encore une fois — c'est capital — que toute l'argumentation porte sur le *latin* et que la conclusion vise le *latin*.

Brusquement cependant, au détour de la page, le rapporteur, se résumant, aboutit au grec et au latin, quoique avec une préférence pour le latin.

« En résumé donc : la société comme telle, sous peine de déchoir, doit posséder des citoyens à même d'exploiter scientifiquement tout le domaine du savoir humain; ce travail d'exploitation n'est possible que par l'étude des sources dont les monuments *grecs* et SURTOUT *latins* sont dépositaires et dont nulle traduction ne permettra une étude vraiment scientifique.

« *Ainsi entendue, l'étude du latin et du grec ne peut pas être remplacée par les langues modernes;* elle demeurera toujours nécessaire à un peuple qui veut avoir une élite intellectuelle et non une multitude amorphe d'utilitaires et d'empiristes. »

En somme, l'argumentation éloquente du P. Thibaut porte presque tout entière sur le maintien du latin dans les humanités anciennes.

Comme, dans les conclusions expresses qu'il a formulées à la fin de son travail, il est question des humanités

culière de l'antiquité, et que les besoins de la civilisation moderne exigeaient de plus en plus impérieusement qu'elles cédassent leur place aux langues vivantes, on se mit peu à peu et avec force précautions à en réduire l'enseignement et à créer des écoles d'où l'on avait écarté le grec et même les deux langues. De cette façon, il existe actuellement dans les pays de l'Europe la plus grande variété d'écoles, et si les langues anciennes n'y ont pas entièrement disparu, c'est uniquement grâce à l'État qui fait de la connaissance de ces langues une condition d'admission à certaines écoles supérieures. Cependant quelques gouvernements ont déjà donné le bon exemple, en abolissant ces privilèges, et l'on peut prévoir le temps où les autres, pressés par l'opinion et les nécessités pratiques, seront forcés d'en faire autant. »

latines, il semble logique d'en inférer que c'est en faveur du latin qu'il argumenta. S'il fallait faire une concession, semble-t-il conclure en fin de compte, que ce soit le grec qui soit sacrifié.

Telle paraît être aussi, quoique plus timide, la conclusion subsidiaire du P. Verest, qui est lui aussi de la Compagnie de Jésus, et dont le rapport combat le surmenage des élèves astreints aux humanités anciennes et aboutit à une réforme des programmes dans « le sens de l'allégement ».

En effet, ses exemples portent sur le latin.

Témoin ce passage qui essaie de prouver que les langues modernes sont bien inférieures en force éducative aux langues anciennes :

« En deux mots, voici pourquoi. La multiplicité et la facilité des communications ont fait du monde entier quelque chose comme une vaste Cosmopolis. Par une conséquence nécessaire, le vocabulaire, le tour de la pensée, la distribution du sens dans les mots sont devenus, dans les différentes langues vivantes, tellement analogues que pour traduire, par exemple, un article du *Times* ou de la *Kœlnische Zeitung,* en français ou en néerlandais, une fois qu'on s'est familiarisé avec quelques particularités, on n'a pour ainsi dire plus qu'à substituer aux mots allemands ou anglais les mots correspondants, comme dans les pays de l'union latine on peut remplacer l'une par l'autre des pièces de monnaie, de même valeur, mais d'effigie différente.

» Il en va tout autrement du *latin classique* — remarquez que je ne dis pas du *latin* tout court.

» Mettez un jeune homme devant un texte d'un des

grands écrivains de la *Rome d'Auguste* — de cette époque, pas d'une autre.

» Il sait que dans ces lignes est exprimée une pensée, peut-être discutable, mais certainement intelligible et bien ordonnée.

» Que dans le but de la découvrir, il essaie de suivre les procédés ultra-suffisants pour l'interprétation d'un passage écrit dans une langue vivante ; il se rendra bien vite compte que c'est en pure perte.

» Le tour d'esprit, la distribution du sens dans les mots, les indices qui marquent les fonctions de ceux-ci et leurs relations entre eux, l'agencement de la phrase, tout diffère à tel point de ce qui se rencontre dans nos idiomes que, pour réussir, *il se voit forcé de sortir tout à fait de ses habitudes mentales et de remonter jusqu'à la pensée même de l'auteur*.

» D'autre part, comme notre civilisation moderne dérive en très grande partie de *celle de Rome,* les rapprochements sont assez considérables pour que la besogne ne soit pas au-dessus des forces d'une intelligence moyenne.

» Étudiez ce jeune esprit observant, cherchant, comparant, tâtonnant, faisant des hypothèses, des preuves, des contre-épreuves, induisant, voyant peu à peu le sens caché s'accuser, se dégager, se révéler, se préciser. Quand il le tient enfin, pour le rendre dans sa langue maternelle, il doit accomplir une seconde fois la même tâche, à rebours.

» C'est là le travail sérieux, méthodique, fécond ; la vraie initiation au labeur scientifique.

» Et c'est là, sans préjudice d'autres qualités non moins précieuses, une des principales raisons de la valeur éduca-

trice *du latin classique;* ainsi s'explique l'étonnante vertu qu'il possède de donner à l'esprit la vigueur, la justesse, la maturité. »

Il ressort donc des rapports des deux P. Jésuites qu'il faut maintenir le latin dans les humanités, et on a pu juger de la valeur des preuves alléguées. Quant au grec, il en est peu ou pas question.

C'est au maintien du latin que conclut aussi M. De Ceuleneer, professeur à l'Université de Gand et membre du Conseil de perfectionnement de l'enseignement moyen; mais il fait un pas de plus; il veut rendre le grec facultatif.

« En fait, dit-il, on peut devenir un ingénieur distingué, un docteur en sciences très savant sans connaître ni grec ni latin; il en est de même d'un industriel ou d'un commerçant. Par contre, *le latin* pourra être utile à un médecin, bien plus encore à un avocat; la connaissance en est nécessaire pour un ecclésiastique, un historien, un philologue. Ce dernier, alors même qu'il s'applique aux langues modernes, ainsi que l'historien, ont besoin du *grec*. Ici se présente une difficulté que je considère comme insurmontable. Actuellement, c'est le père qui décide, par le choix qu'il fait pour son fils des humanités anciennes ou modernes, des carrières qui dans la suite seront fermées pour son enfant. Malheureusement, on ne connaît pas les dispositions et les inclinations d'un enfant de 11 ans. Et bien des fois il arrive que la carrière du jeune homme est brisée par suite du genre d'études que le père l'a obligé de faire. *L'idéal* consisterait à enseigner *le latin* — mais d'une manière moins approfondie — *même dans les humanités*

modernes de manière à ne fermer définitivement aucune carrière à l'enfant. Malheureusement, eu égard aux dispositions actuelles et aux préventions contre le latin, j'estime que le vœu est irréalisable. Quant au *grec,* je crois qu'il convient d'en rendre l'étude *facultative,* comme cela se pratique déjà dans les athénées belges (humanités latines établies à côté des humanités gréco-latines) ; seulement le grec doit être maintenu sans que ce soit aux dépens de l'anglais et l'allemand (lisons langues vivantes), dont la connaissance est devenue nécessaire. »

M. Mansion, professeur à l'Université de Gand et membre du Conseil de perfectionnement de l'enseignement moyen, en se déclarant partisan du système des programmes officiels belges de 1887 (cinq sections : gréco-latine, latino-chimique, latino-mathématique, moderne scientifique, moderne commerciale), se montre partisan du *grec* facultatif. « Les futurs commerçants, ingénieurs, médecins et docteurs en sciences physiques et mathématiques ou en sciences naturelles dont les parents ont des préjugés contre le grec ou qui ont peu d'aptitude pour cette langue, peuvent ainsi faire leurs études dans la section des humanités latines où l'allemand (lisez une langue vivante particulièrement utile), des compléments de mathématiques et de dessin et des éléments de sciences commerciales remplacent le grec. »

Le rapport de la Commission spéciale déléguée au Congrès par la *Fédération de l'enseignement moyen officiel de Belgique* (section des Athénées et Collèges communaux) ne s'occupe pas expressément de ce problème ; on peut logiquement en conclure que l'organisation d'ensemble de

l'enseignement moyen supérieur en Belgique ne lui paraît pas devoir être remanié. Or, comme cette organisation comporte, ainsi qu'on vient de le voir, la section latine à côté des sections gréco-latine et autres, il s'ensuit que la Fédération n'envisage pas le grec comme indispensable à la « transmission de la culture ».

Les autres rapports relatifs à l'enseignement moyen supérieur — ou bien ne traitent pas la question posée ou bien la traitent sommairement et sans argument nouveau (1).

Or, de tout ce que nous avons dit et produit, il ressort cette double impression que personne dans les rapports du Congrès de Mons ne défend avec intransigeance le maintien du grec et que les meilleurs esprits s'entendent pour préconiser un système d'humanités anciennes où le latin seul serait maintenu comme langue ancienne.

(1) Sauf, peut-être, le rapport de M. Lemaître, docteur en médecine, qui au nom des pères de famille et des hommes politiques, s'attaque vivement au grec : « Et d'abord, au collège, avec toute ma génération, qu'ai-je étudié de ce que je n'aurais pas dû apprendre ? A cette première question, je réponds sans hésiter : *le grec*... Avec la foule des pères de famille qui pensent comme moi, nous regrettons d'avoir étudié cette langue et nous considérons comme une perte sèche tout le temps consacré à cette étude; tout cela pour une raison excellente et sans réplique : nous n'avons jamais su le grec. Nous ne l'avons jamais su parce que nous ne pouvions pas le savoir... Supposant même que j'eusse appris convenablement le grec, j'éprouverai néanmoins le regret d'y avoir consacré mon temps; car plus personne n'est à même aujourd'hui d'acquérir des connaissances universelles, et dans le choix des études qui s'offrent à l'examen de ceux que détermine le programme des humanités, il faut donner la préférence au nécessaire sur l'utile et surtout sur l'inutile... »
« Cependant je ne voudrais pas qu'on exagérât mon modernisme plus qu'il ne convient. *Je suis partisan du latin*... Sous la réserve de la suppression du grec, je demande le maintien du latin, instrument d'une culture beaucoup moins spéciale, langue plus rapprochée de nous par l'ethnologie et l'histoire et qui a donné naissance aux langues néo-latines, au français, à l'italien, à l'espagnol et à la moitié de l'anglais. »

III. — Les Débats.

C'est sous ces auspices que le débat s'amorça.

M. Kurth posa immédiatement une question préalable. La réforme des humanités doit, selon lui, s'inspirer d'un but plus élevé que celui qui est indiqué dans le titre du Congrès. « Beaucoup d'entre nous, dit-il, discuteront sous cette réserve. » Dont acte.

La discussion s'ouvrit aussitôt sur la première partie des conclusions du R. P. Thibaut :

« Le Congrès estime que les humanités anciennes constituant la préparation normale aux études vraiment scientifiques, sont nécessaires pour la formation de l'élite intellectuelle dont la Belgique a besoin au double point de vue de son progrès intérieur et de son expansion mondiale. »

Autour de ce vœu se groupèrent tous les partisans de la conservation des humanités gréco-latines.

M. De Baets, de Gand, ajouta toutefois que les enfants ne doivent aborder les humanités qu'à un âge où ils peuvent recevoir avec fruit l'enseignement synthétique, et que cet enseignement ne sera donné qu'*après* l'étude des langues vivantes.

M. Hausknecht (directeur du Real-Gymnasium de Kiel), apporte le fruit de son expérience personnelle qui lui a appris, que l'enseignement du grec conduit à d'excellents résultats quant à la formation morale des élèves (1).

(1) A l'encontre, M. Raymond de Girard, professeur à l'Université de Fribourg, opposait d'autres autorités et l'exemple de l'École polytechnique suisse où à l'examen on ne distingue pas entre celui qui a fait des humanités et l'élève qui sort d'un autre enseignement. Autre conclusion de son discours : « L'enseignement classique n'est pas le seul qui puisse former l'homme complet. »

Le R. P. Castelein n'admet pas le reproche que les humanités gréco-latines ne forment pas l'homme moderne : voyez Gladstone, Disraeli, Salisbury et tant d'autres, latinistes et hellénistes formés par les vieilles méthodes. — Les études gréco-latines constituent non le seul instrument, mais le meilleur, d'éducation intellectuelle. Le but des humanités c'est une formation aussi générale et complète que possible pour permettre plus tard à l'esprit de se spécialiser avec le plus grand succès dans une carrière donnée. Cette formation doit se faire à l'aide d'une gymnastique d'efforts intellectuels bien gradués où il entre le plus de raisonnement et de logique possible et qu'assure le développement intégral, harmonieux, progressif, robuste et élevé de nos facultés supérieures. — Cette gymnastique peut le mieux s'opérer par l'étude méthodique des langues gréco-latines, à raison de leur admirable mécanisme fait pour les vastes synthèses, de leur fixité immuable, du grand nombre de chefs-d'œuvre presque impeccables dans tous les genres littéraires qu'elles nous ont laissés, du caractère encore simple des civilisations auxquelles elles appartiennent. L'étude de ces langues offre depuis la sixième jusqu'à la rhétorique une série graduée d'exercices de déduction et d'induction, faits au moyen de règles multiples, mais nettes et précises et dirigées par l'analyse réfléchie de morceaux de choix, dont le mérite supérieur est reconnu de tous (1).

(1) M. Hoffman, entre autres, conteste ce point. « Pour justifier un tel enseignement, dit-il, on nous dit qu'il forme l'esprit, qu'il apprend à penser et à raisonner ; comme si l'enseignement de toute science et de toute langue, pourvu qu'il soit bien donné, n'apprenait pas à penser et à raisonner, ne formait pas l'esprit. C'est là un argument par lequel on essaie vainement de cacher l'embarras où l'on se trouve. »

« L'opinion que les langues vivantes ne sont pas propres à discipliner l'esprit, les a empêchées longtemps de conquérir la place qui leur est due dans les

Contre ces défenseurs convaincus du bloc gréco-latin, se précipitèrent les « progressistes » de toutes nuances.

Il n'est pas possible de rapporter leurs discours. Aussi bien, ce n'est pas nécessaire. L'énoncé des vœux est suffisamment éloquent.

Voici, à l'extrême opposé, un tenant de l'enseignement moyen supérieur unifié d'humanités modernes.

C'est M. Bauer, professeur à l'école allemande d'Anvers, qui propose les conclusions suivantes :

« Le Congrès,

» Considérant que l'unité de la culture fondamentale, et par suite *l'unité de l'enseignement,* est indispensable à une expansion économique puissante et féconde ;

» Considérant, d'autre part, que la discipline gréco-romaine, dont la valeur éducative fut jadis incomparable, ne peut plus servir de base à notre éducation, parce que trop lointaine et trop inaccessible ;

» Qu'une culture exclusivement *scientifique* risquerait de fatiguer les esprits par l'accumulation des connaissances, sans les développer et les discipliner ;

» Émet le vœu :

1. Que l'enseignement moyen soit *unifié ;*

2. Que la spécialisation soit *retardée* jusqu'à l'enseignement supérieur ;

humanités, mais ce qui leur a nui presque autant, c'est l'opinion que leur utilité est restreinte aux besoins matériels, à la vie économique, et les premiers fondateurs des écoles ou sections professionnelles, des *Realschulen*, paraissent avoir partagé entièrement cette erreur. Aujourd'hui, ce serait enfoncer des portes ouvertes que de vouloir convaincre les gens que les besoins qui justifient l'étude des langues vivantes ne sont pas moins les besoins des sciences, des lettres et des arts que ceux du commerce et de l'industrie. C'est là une vérité qui n'est plus ignorée d'aucun esprit cultivé : elle constitue la raison la plus visible de l'enseignement des langues vivantes. »

3. Que les programmes en soient *restreints ;*

4. Que l'étude des langues et spécialement de la langue *maternelle* soit étendue et approfondie ;

5. Que l'enseignement *géographique,* l'enseignement *historique,* l'enseignement *esthétique* et l'enseignement *scientifique* soient orientés dans le sens de disciplines générales de l'esprit et de la volonté. »

Puis, viennent les adversaires résolus du grec qui restent partisans du latin, mais du latin réduit quant au nombre d'heures d'enseignement.

Deux vœux fort nets furent produits.

Celui de M. Dejace d'abord, professeur à l'Université de Liége :

« Le Congrès estimant qu'une réforme des humanités anciennes s'impose si l'on veut, sans surcharge ni surmenage, organiser un enseignement rationnel adapté aux besoins de notre civilisation, émet le vœu de voir :

1. Supprimer l'enseignement du grec du programme des humanités classiques ;

2. Diminuer le temps consacré à l'étude du latin en n'abordant l'enseignement de cette langue qu'à partir de la troisième classe seulement ;

3. Faire de l'étude approfondie de la langue maternelle et de la littérature nationale le centre de gravité des humanités nouvelles ;

4. Enfin, donner une plus large place à l'étude des langues étrangères et de la géographie. »

Voici le second vœu, celui de M. Hoffman, professeur à l'Université de Gand :

« Le Congrès estime :

1. Qu'une étude bien conduite des langues vivantes peut aussi bien servir à la culture intellectuelle que celle des langues anciennes (1) ;

2. Qu'il y a lieu de réformer les humanités anciennes en y *supprimant le grec,* en *réduisant* l'étude du latin à six années et en renforçant l'étude des langues vivantes et surtout celle de la langue maternelle ;

(1) Voici un extrait du rapport de M. Hoffman qui explique ce paragraphe de son vœu :

« L'étude des langues ne peut être d'une utilité générale que si elle n'est pas uniquement une étude de mots et de formes, mais si par delà les mots et les formes, elle porte sur les réalités qui leur donnent une signification, et cela non sur les unes à l'exclusion des autres, mais sur *toutes les réalités qui constituent la civilisation d'un peuple.* A son tour, l'étude de la civilisation d'un peuple, en tant que manifestation caractéristique de l'homme vivant en société, n'est d'une utilité générale que parce qu'elle élargit et enrichit *l'étude de l'humanité* qui agit en nous, qu'elle augmente notre aptitude à nous intéresser à tout ce qui est humain et à profiter des suggestions de nos semblables, en un mot parce qu'elle étend notre propre humanité et féconde notre propre activité civilisatrice qu'il ne faut pas confondre avec l'activité professionnelle.

» Ainsi, quand on va au fond des choses, on s'aperçoit que l'étude bien entendue des langues tend à rendre une civilisation plus variée, plus vaste, plus progressive, à accroitre la faculté de faire avancer une nation, d'autant plus qu'*elle prend pour objet les peuples qui excellent dans tous les domaines.*

» C'était là aussi la vraie raison pourquoi les Romains se sont mis à étudier le grec, et jusqu'à nos jours on entend les partisans des langues anciennes affirmer que ces langues nous mettent en contact avec des œuvres idéales, avec une humanité idéale dont nous ne saurions être séparés sans risquer de dégénérer.

» Une pareille affirmation se comprenait à la rigueur dans la bouche des humanistes du XVIe siècle, mais elle ne se comprend plus dans la bouche d'un pédagogue du XXe siècle. Naturellement, la langue et la civilisation des grandes nations du passé resteront toujours un digne objet d'investigation et de méditation, mais quiconque n'est pas prévenu par la tradition, avouera que, dans les humanités, elles devront être remplacées par les langues et les civilisations modernes.

» *Les langues vivantes ne contribuent pas moins à la culture de l'esprit ; elles ont une utilité plus générale, plus actuelle, plus efficace; enfin, elles nous font connaître et comprendre des civilisations qui sont en rapport vivant avec la nôtre et dont l'étude, par conséquent, bien plus que celle d'un passé lointain, nous fournit des éléments compréhensibles et assimilables, nous instruit de nos devoirs présents et développe le pouvoir de coopérer avec fruit à l'œuvre humanitaire du Progrès.* »

3. Que tous les élèves porteurs de certificats d'humanités complètes, qu'ils aient étudié ou non le latin, doivent jouir des mêmes droits pour ce qui concerne l'accès des études supérieures. »

Cette tendance dont MM. Dejace et Hoffman s'étaient fait les protagonistes, fut défendue avec beaucoup de talent; ce fut, en réalité, entre elle et les tenants des humanités gréco-latines que se livra la bataille.

De son côté, M. Collette, professeur à l'Athénée royal de Bruxelles, admettait encore le grec, mais pour une catégorie d'élèves seulement : voici le vœu qu'il proposa.

« Considérant que le surmenage actuel exige des coupures dans nos programmes ;

» Considérant que loin d'amputer les langues modernes, l'histoire et la géographie ou les sciences, il faut, au contraire, développer ces cours ;

» Considérant que pour les futurs élèves des facultés de médecine, de science ou de droit la *formation humanitaire par le latin* est suffisante ;

» Considérant, par contre, que pour les futurs étudiants en philosophie, l'étude du *grec* est encore une nécessité scientifique ;

» Le grec, réduit à trois heures par semaine, n'est obligatoire que pour les futurs docteurs en philosophie.

» Le latin sera enseigné en six ans, à raison de six heures par semaine. »

M. Lefèvre, professeur à l'Université de Lille, proposa de son côté un système de cycles et de séries analogue à l'organisation française actuelle.

En présence de propositions si diverses et si contra-

dictoires, il devenait difficile de trouver une formule qui ralliât une majorité imposante de suffrages. Chacun guerroyait sur le terrain de ses préférences.

C'est alors que surgit une espèce de proposition conciliatrice de M. Kurth, professeur à l'Université de Liége et membre du Conseil de perfectionnement de l'enseignement moyen.

A raison de son importance, le résumé de son discours introductif d'instance doit être reproduit.

« Amateur du classique, dit en substance l'éminent historien, j'ai été converti par l'expérience de la vie ; pour me résumer, la formule de M. Dejace est assez bien la mienne. Augmenter le temps attribué aux langues modernes, c'est en gros l'ensemble de mes idées.

» Je ne développerai qu'un seul point : la raison de la réforme. S'il était possible de mener de front les anciennes humanités d'une part, et d'autre part, les sciences, les langues et les littératures modernes indispensables à la civilisation actuelle, je le proposerais. Mais c'est impossible. La connaissance des langues modernes est indispensable ; il est impossible de les faire connaître et parler en étudiant les six langues à la fois. Il faut choisir. Où les sacrifices doivent-ils être faits ? Ce n'est pas du côté moderne, qui entre en triomphateur. L'étude des langues modernes étant indispensable et ne pouvant être menée de front avec les anciennes humanités, je demande si celles-ci aboutissent au but ? Non, mille fois non !

» Je demande le sacrifice d'abord du grec... L'enseignement du grec n'a pas fourni le résultat cherché (sa connaissance).

» Je ne demande pas que vous votiez un projet de réforme.

» Je voudrais que le législateur fournît aux vues nouvelles l'occasion de se produire, de les faire contrôler par voie d'expérience libre ; que l'on pût ainsi montrer la valeur éducative du système que nous proposons ; que les entraves législatives disparussent ; qu'un collège préconisé, champ d'expérience pour l'avenir, fût créé et que ses élèves fussent mis sur le même pied que ceux qui suivent le système légal. Le criterium de la supériorité sera l'expérience ».

Voici le vœu :

« Le Congrès,

» Considérant que l'étude scientifique de la langue maternelle combinée avec celle des langues étrangères est un instrument de culture aussi efficace que celle des langues anciennes ;

» Considérant que la réforme du programme des humanités dans le sens de la modernisation s'impose au triple point de vue de la pédagogie, de la science et des intérêts généraux de la civilisation ;

» Considérant, d'autre part, que cette réforme ne peut être réalisée d'emblée sans graves inconvénients ;

» Émet le vœu :

1. Que le Gouvernement lève les obstacles d'ordre légal qui empêchent actuellement qu'on fasse l'expérience de la valeur de la réforme ;

2. Que le Gouvernement crée, tant dans la région wallonne que dans la région flamande du pays, un établissement où l'on prendra pour base de l'enseignement des

humanités, l'étude scientifique de la langue maternelle et celle des langues étrangères ».

La discussion s'orienta lentement, mais sûrement vers cette espèce de compromis que contenait au moins en germe la formule de M. Kurth. A la fin de la seconde séance, le P. Thibaut lui-même se rallia aux conclusions de M. Kurth, mais sans en accepter les considérants. Il proposa à son tour de tenter l'expérience préconisée.

M. le lieutenant général Bruylants, qui dirigeait ces débats difficiles, fit œuvre sage en remettant le vote au lendemain. C'était laisser à chacun le temps de se reconnaître, de méditer les termes des vœux, et surtout d'extraire de chacun d'eux les particularités trop nationales. N'était-ce pas fournir l'occasion aux leaders des tendances diverses de se concerter et d'aboutir à une conclusion commune?

L'événement prouva que le calcul avait été juste.

IV. — Le vœu principal.

Avant l'ouverture de la séance du 26 septembre, MM. Kurth, Dejace, Collard, P. Thibaut, et autres personnalités éminentes s'étaient entendu sur la formule suivante, que M. le Président soumit ensuite à l'assemblée :

« *Considérant qu'il importe de conserver à l'enseignement des humanités son caractère de culture générale et de formation désintéressée de la jeunesse ;*

» *Considérant que cet intérêt peut se concilier toutefois avec une modification des programmes donnant à l'enseignement moyen supérieur une adaptation plus adéquate aux besoins de notre civilisation et notamment de l'expansion économique ;*

» *Considérant qu'il est sage de subordonner à une expérience loyale et complète la consécration d'une réforme de ce genre ;*

» *Le Congrès émet le vœu :*

» *Qu'à côté de l'enseignement gréco-latin des humanités anciennes, il soit organisé un type d'enseignement nouveau dont l'étude scientifique de la langue maternelle, combinée avec celle des langues modernes et du latin, formerait le centre de gravité* ».

Ce vœu fut adopté à une grande majorité.

Il diffère assez sensiblement du vœu primitivement déposé par M. Kurth, à la fois dans ses considérants et dans son texte.

I. Dans ses considérants d'abord :

1. La proposition primitive de M. Kurth portait que l'étude scientifique de la langue maternelle, combinée avec celle des langues étrangères, est un instrument de culture aussi efficace que celle des langues anciennes. Cette idée était défendue avec passion par une partie de l'assemblée qui avait comme organes principaux : MM. Hoffman et Dejace, Bauer et de Girard. Elle était contestée vigoureusement par une autre partie de l'assemblée dont les leaders étaient MM. Hausknecht, P. Thibaut, P. Castelein et M. Delecroix. Une transaction paraît ici impossible, Les meilleurs instruments de culture humanitaire, ce sont le grec et le latin, répétaient ceux-ci. Les langues vivantes les valent bien, répliquaient ceux-là, et elles ont une utilité bien plus grande. Chacun coucha sur ses positions. Ce considérant fut abandonné dans la formule d'accord. La question reste ouverte.

2. Le second considérant de M. Kurth affirmait que la réforme du programme des humanités dans le sens de la modernisation s'impose au triple point de vue de la pédagogie, de la science et des intérêts généraux de la civilisation. Au fond, tout le monde admettait l'idée essentielle de ce considérant: il fallait moderniser le programme. Les plus farouches défenseurs des humanités anciennes le concédaient. Cependant, la forme paraissait un peu trop rude. Le compromis devait être cherché du côté d'un adoucissement d'expression. C'est ce qui se découvre dans la forme du deuxième considérant du vœu voté par le Congrès : « Considérant que cet intérêt *peut se concilier* avec une *modification des programmes* donnant à l'enseignement moyen supérieur une *adaptation plus adéquate aux besoins de notre civilisation* et notamment de l'expansion économique ».

Notons que le fond de ce considérant, quoique plus doux dans la forme, est plus expressif. Il proclame qu'il y a lieu d'opérer une réforme de l'enseignement moyen supérieur, et qu'il faut modifier les programmes. Dans quel sens? Dans celui d'une adaptation *plus adéquate* aux besoins de la civilisation. D'où, la reconnaissance officielle que l'enseignement actuel n'est plus à la hauteur de la situation civilisatrice; et comme il s'est agi, dans le débat, des humanités gréco-latines, cette conséquence, que ce sont ces humanités spéciales qui ne sont plus à la hauteur et qu'il faut les réformer.

Le considérant ne dit plus que la pédagogie, la science et les intérêts généraux de la civilisation imposent cette modernisation des programmes des humanités gréco-

latines ; il se contente de remplacer ces termes par une expression qui les synthétise tous avec beaucoup plus d'énergie : « les besoins de la civilisation ».

Le considérant primitif de M. Kurth ne renfermait aucune allusion à l'expansion économique. On se rappelle même qu'au début de la séance du matin du 25 septembre, l'orateur avait fait proclamer la question préalable disant que la réforme des humanités devait se discuter dans les sphères sereines supérieures et ne pas se laisser influencer par le titre du Congrès mondial. Or, voici que le deuxième considérant du vœu cite spécialement, parmi les besoins de la civilisation contemporaine, « l'expansion économique », et il lui donne même une place d'honneur, puisqu'il n'exprime que celui-là et qu'il le souligne non sans quelque emphase.

D'ailleurs, relisez à ce point de vue les travaux des rapporteurs. Tous s'inspirent du point de vue nouveau de l'expansion mondiale. Même les défenseurs les plus acharnés des humanités anciennes, tels les PP. Thibaut et Verest, s'en préoccupent du commencement à la fin de leur rapport.

Faut-il voir dans cette ajoute une concession faite aux idées des défenseurs des humanités anciennes? Je ne le crois pas.

En effet, si la signification de la position de la question préalable ne doit être que celle-ci : dans un but aussi important que celui de la réforme des humanités, ne nous inspirons pas uniquement de l'expansion économique, on ne voit là que la proclamation de la réserve qui se trouve dans presque tous les rapports : « Pas de point de vue exclusif. Le débat est d'ordre trop élevé ; toute la « transmission de la culture » est engagée dans ce débat ; ne le rapetissons pas

au point de vue purement économique, fût-ce l'expansion économique ». Quoi de plus juste? Sur ce point, l'accord est et doit être unanime.

Cela posé, rien n'empêche de tenir compte de l'expansion économique. L'économie n'est-elle pas un des facteurs des plus importants de la civilisation?

Au reste, la signification du Congrès avait, depuis beau jour, dépassé son titre. Ce n'était plus d'expansion économique qu'il s'agissait, mais d'expansion civilisatrice.

Qui ne voit que, dans ce cas, les réserves préalables de MM. Kurth et consorts perdaient une grande partie de leur valeur.

En attendant, le deuxième considérant du vœu était bien plus précis que celui de M. Kurth; il contenait tout ce que contenait l'autre et il visait expressément l'expansion économique, à plus forte raison l'expansion civilisatrice.

Il est vrai qu'il perdait sa forme impérative; mais la signification impérative de l'idée restait.

3. Le troisième considérant de M. Kurth disait que la réforme ne pouvait être réalisée d'emblée sans de graves inconvénients.

Sur ce point les opinions de l'assemblée divergeaient. Les uns pensaient que la preuve était faite, qu'on pouvait moderniser du jour au lendemain : tout retard était injustifiable. Les autres, la grosse majorité, estimaient qu'il fallait pour procéder avec sagesse, expérimenter loyalement : parmi ces prudents se plaçaient les réformateurs nuance Kurth et bientôt les défenseurs des humanités anciennes (ceux-ci, mûs par des motifs divers).

On doit envisager la formule du vœu du Congrès comme

une satisfaction donnée aux réformateurs. On n'affirme plus que la réforme ne puisse être réalisée d'emblée sans de graves inconvénients, ce qui offusquait la conviction d'une partie de l'assemblée ; on oublie ces inconvénients ; on affirme seulement qu' « il est sage de subordonner à une expérience loyale et complète la consécration de la réforme ».

Tout le monde pouvait se déclarer satisfait.

4. Formule d'accord parfait aussi, le premier considérant du vœu adopté par le Congrès. Il proclame avec solennité « qu'il importe de conserver à l'enseignement des humanités son caractère de culture générale et de formation désintéressée de la jeunesse ». C'était le principe essentiel, celui pour lequel M. Brunetière était entré en lice, et auquel applaudissaient à l'envi les réformateurs de toute catégorie et les défenseurs des humanités anciennes. Quels que fussent les désaccords sur d'autres points, l'unanimité régnait ici, absolue, triomphante. Le Congrès mondial n'eut-il abouti qu'à la proclamation de ce résultat qu'il aurait droit à la reconnaissance de tous ceux qui s'intéressent au développement de la haute culture.

Remarquez que, de par son titre « d'expansion économique », le Congrès pouvait inspirer aux pédagogues les craintes les plus vives de voir les débats sur les humanités ravalées aux questions d'utilités pratiques et immédiates, de voir « l'idéal » piétiné par les utilitaires à outrance, qu'on s'imaginait être les hommes d'affaires et les défenseurs nés des intérêts économiques.

Plusieurs avaient même formulé de vifs reproches, sous ce rapport, contre les organisateurs.

L'événement a prouvé que lorsqu'il s'agit de grands inté-

rêts civilisateurs, les hommes d'affaires comprennent leur devoir aussi bien que les autres élites; leur culture générale est à la hauteur de celle des représentants des fonctions sociales plus idéales.

La grande signification de cette unanimité des membres du Congrès mondial réside dans ce fait qu'en face des gros intérêts civilisateurs, il n'y a pas de petites idées qui tiennent; les médiocres se terrent et disparaissent; les querelles de parti ont honte à se produire. Les grands souffles patriotiques et humanitaires passent sur les cerveaux, grandis par leur responsabilité devant les générations de demain.

Au frontispice des vœux du Congrès mondial en matière d'enseignement moyen figure donc, dans l'auréolé de l'unanimité, ce principe désormais intangible :

LE CARACTÈRE DE *l'enseignement des humanités* EST LA CULTURE GÉNÉRALE ET LA FORMATION DÉSINTÉRESSÉE DE LA JEUNESSE.

II. Après les considérants, il faut voir la signification exacte des textes.

1. Le premier article du dispositif de M. Kurth invite le gouvernement à lever les obstacles d'ordre légal qui empêchent actuellement qu'on fasse l'expérience de la valeur de la réforme.

En présence du troisième considérant du vœu du Congrès, ce dispositif devenait inutile. « L'expérience loyale et complète » supposait évidemment la disparition des obstacles.

2. Le second article poussait le gouvernement à créer, tant dans la région wallonne que dans la région flamande du pays, un établissement où l'on prendrait pour base de

l'enseignement des humanités l'étude scientifique de la langue maternelle et celle des langues étrangères.

Le caractère de ce vœu était évidemment trop national. Sous cette forme il ne pouvait être adopté par un Congrès international. D'où, la nécessité de faire disparaître ce qui concernait la région flamande et la région wallonne, et dans une certaine mesure les langues « étrangères ».

3. Le second article de M. Kurth voulait la création d'un ou de deux établissements où l'on prendrait pour base de l'enseignement des humanités l'étude scientifique de la langue maternelle et celle des langues étrangères.

C'était l'écho de son premier considérant, sur lequel, on s'en souvient, un accord était impossible.

Toutefois le texte du dispositif pouvait exister et être voté par tous, à titre d'expérience.

Au surplus, la création d'un ou de deux établissements paraissait de proportions si restreintes qu'elle n'effrayait plus guère les défenseurs des humanités anciennes.

C'est sans doute une des raisons pour lesquelles en leur nom le P. Thibaut s'y était rallié, au cours de la discussion.

En somme, il s'agissait d'expérimenter une formule nouvelle d'humanités modernes d'où les langues anciennes seraient exclues et dont le centre de gravité serait la langue maternelle et les langues vivantes.

Or, d'autre part, la plupart des réformateurs ne voulaient pas voter cette proposition, soit qu'ils crussent qu'une expérience aussi réduite n'était pas destinée à aboutir, soit qu'ils ne fussent point partisans de la suppression du latin, qui avait bien des qualités éducatives.

D'autre part, un grand nombre de défenseurs des huma-

nités anciennes ne voulaient point marcher à la suite du P. Thibaut, soit qu'il leur parût que le sacrifice des deux langues anciennes à la fois dépassait la mesure des concessions permises, soit qu'ils ne voulussent pas se prêter, dans leur intransigeance, à la moindre expérience d'humanités modernes, qui serait toujours regardée — quoi qu'on fît ou dît — comme un recul de l'idée de supériorité des langues grecque et latine.

Aussi cette proposition dut-elle être amendée de deux manières.

4. Le vœu voté par le Congrès, demande d'abord qu' « à coté de l'enseignement gréco-latin des humanités anciennes il soit organisé un type d'enseignement nouveau ».

Il ne s'agit plus d'un ou de deux établissements. Non. L'expérience doit être large :

Il convient de créer un type d'enseignement nouveau.

Donc, l'enseignement nouveau sera organisé de plusieurs ou même d'un grand nombre de côtés à la fois, dans diverses régions d'un pays ou de divers pays, dans les milieux industriel, agricole, commercial, maritime, etc. Il sera créé, non pas nécessairement dans un établissement spécial, mais à côté, dans les établissements existants : ce qui facilitera l'expérience.

Le vœu du Congrès est donc bien plus général et plus ample que celui de M. Kurth. En ce sens, il est une satisfaction donnée aux réformateurs.

5. Mais il constitue aussi une satisfaction donnée aux défenseurs des humanités anciennes. Il concède le latin. C'est un amendement notable au vœu de M. Kurth.

L'enseignement nouveau aura pour centre de gravité —

non plus seulement l'étude scientifique de la langue maternelle et celle des langues étrangères — mais l'étude scientifique de la langue maternelle, combinée avec celle des langues modernes et du *latin*.

On comprend que le P. Thibaut, dont on a vu plus haut les conclusions, et son groupe aient pu se rallier facilement à la proposition nouvelle, qui était reprise au fond de celle de MM. Dejace et Hoffman; quand on se souvient des idées soutenues par M. Kurth dans d'autres milieux académiques, on ne s'étonne pas non plus de son adhésion à l'adjonction du latin.

Ce fut un effort d'union très méritoire, loyalement accepté pour tous et qui forme une conclusion nette d'un débat imposant.

6. Remarquons qu'il s'agit d'un enseignement nouveau; donc plus, d'une combinaison comme celle qui existe dans notre enseignement moyen supérieur en Belgique, section latine. L'enseignement nouveau est à base littéraire et non mi-scientifique, mi-littéraire. Sous ce rapport il donne encore une satisfaction à beaucoup de partisans d'humanités anciennes.

7. Le vœu signifie-t-il une diminution des heures consacrées au latin? Il faut répondre affirmativement.

Les propositions de MM. Dejaer et Hoffman, qui servent de base à l'idée du vœu, concluaient nettement dans le sens d'une diminution de l'importance de l'horaire latin. D'autre part, le vœu de M. Kurth éliminait le latin. Enfin le vœu du Congrès lui-même met au premier rang la langue maternelle, et au second rang les langues modernes et le latin; il place même le latin après les langues modernes.

Donc, dans l'enseignement nouveau, l'étude scientifique de la langue maternelle prendra la place réservée maintenant, dans les humanités gréco-latines, aux langues anciennes. Tandis qu'aujourd'hui, dans beaucoup de cas la langue maternelle n'est que combinée avec les langues gréco-latines, c'est la situation inverse qui prévaudra dans l'expérience.

8. Le vœu s'applique-t-il au surmenage, condamné par plusieurs propositions et un grand nombre de rapports? Bien que le Congrès n'ait pu exprimer une conclusion formelle, il semble bien que tel soit l'esprit du vœu. Alléger le programme, tel est un des motifs qui pousse M. Dejace à proposer dans son vœu l'élimination du grec et la diminution du latin ; de même MM. Kurth et Hoffman, Collette et Bauer. Et le rapport du P. Verest ne laisse aucun doute sur les dispositions semblables des défenseurs les plus attitrés des humanités anciennes.

Donc le vœu, dans son ensemble, signifie que l'enseignement des humanités doit conserver le caractère de culture générale et de formation désintéressée de la jeunesse. Pas d'utilitarisme exagéré.

Il proclame que cet intérêt peut se concilier avec une modernisation des programmes, dans le sens des exigences de la situation sociale actuelle et réelle. Donc, plus d'exclusivisme au profit des humanités anciennes, mais une adaptation plus adéquate aux besoins de la civilisation d'aujourd'hui et notamment de l'expansion économique.

Mais il importe de ne rien précipiter. Quelque convaincu qu'on soit de l'utilité, voire de la nécessité d'une réforme,

il faut l'expérimenter avant de la rendre générale. Mais ces expériences seront aussi nombreuses et complètes que l'exige la loyauté. Elles s'opèreront soit au sein d'établissements nouveaux, soit côte à côte avec les humanités anciennes dans le même établissement. Les sanctions des études seront identiques.

Si cette expérience réussit, les nations la consacreront par la généralisation de la réforme.

Le type d'enseignement nouveau aura pour centre de gravité, l'étude scientifique de la langue maternelle combinée avec celle des langues modernes et du latin.

Le cœur de la formation littéraire nouvelle, sera la langue maternelle; à elle l'honneur de la culture scientifique la plus approfondie. Elle tient à nos fibres les plus intimes; c'est en elle que nous vivons.

Combinons-la avec une langue synthétique pour réaliser la plus grande gymnastique possible de l'esprit. Parmi les langues mortes, choisissons la plus utile au point de vue scientifique : le latin.

Mais n'oublions pas les langues vivantes étrangères, ces indispensables outils de toute culture scientifique moderne qui doivent désormais occuper dans les humanités renouvelées un rang sinon beaucoup supérieur du moins égal à celui du latin; il importe de les étudier non seulement en vue de leur utilité immédiate, dans la vie des affaires ou dans la vie de la science, mais encore au point de vue de leur formation éducative.

Si la langue maternelle doit occuper le centre des humanités littéraires nouvelles, l'aile droite doit être réservée aux langues modernes et la gauche au latin. Ainsi, pense-

t-on, la culture générale et la formation désintéressée de la jeunesse d'élite des sociétés sera mieux garantie qu'aujourd'hui.

V. — La méthode d'enseignement des langues anciennes et la question des cycles.

I. M. Boisacq, professeur à l'Université de Bruxelles, présente des considérations intéressantes sur le premier objet.

Il se couvre de l'autorité de M. Salomon Reinach pour sonner la charge contre les méthodes surannées. « Les esprits les moins respectueux du passé semblent avoir un culte pour ce qu'il y a de moins respectable, sa routine et ses méthodes surannées. Dans ce siècle de chemins de fer, la pédagogie a conservé ses vieilles diligences. *Avec des procédés d'enseignement plus expéditifs, une sévère économie d'efforts stériles, on apprendrait le grec en trois ans et le latin en deux :* on met quatre ans (cinq ans en Belgique) à ne pas apprendre l'un et six ans (sept ans ici) à mal apprendre l'autre. En érudition comme en pédagogie, la solution du problème est identique : il faut perfectionner l'outillage de la transmission du savoir, accroître le rendement sans exagérer l'effort, augmenter le travail utile par la suppression des frottements qui le gaspillent. L'esprit humain, qui est la plus souple des machines, se prête admirablement à ces transformations de méthodes quand il est entre les mains d'ingénieurs qui connaissent ses aptitudes et ses résistances. Le jour où la pédagogie, qui n'est encore qu'un art, sera devenue une science positive, le problème de la surcharge des programmes n'alarmera plus que les timides et les indolents ».

Selon M. Boisacq, les vœux de M. Salomon Reinach ont été réalisés par l'enseignement du grec et du latin que la ville de Bruxelles créa, à partir de 1892, dans les *cours supérieurs* pour demoiselles.

Le rapporteur soutient que l'étude des langues anciennes ne devrait pas commencer avant 14 ans. Alors on débuterait par le grec; on aborderait le latin vers la seizième année : en deux ans, l'élève accomplirait des progrès que sept années pénibles et rebutantes ne lui permettent pas de réaliser.

Le Congrès mondial ne put naturellement prendre position dans ces questions de pure méthode. Mais à beaucoup d'excellents esprits, il sembla que si on pouvait accélérer l'étude des langues anciennes ou de la langue ancienne que conserve le programme de l'enseignement type préconisé, une place convenable pourrait aisément être accordée aux exercices physiques, aux langues vivantes, à la géographie, etc. Et même le surmenage serait moins à redouter.

II. Si, par suite du perfectionnement de l'outillage pédagogique, il y avait possibilité de reculer l'étude (des langues anciennes ou) de la langue ancienne jusqu'à la quatrième, le vœu de certains rapporteurs, tel M. Orban, récolterait du coup beaucoup plus de chances de réussite.

M. Orban parle pour la Belgique. Il est frappé du fait que, à raison du développement considérable donné aux athénées par l'État et aux collèges par le clergé et les congrégations, un très grand nombre de jeunes gens, dont l'ambition ne dépasse pas la conquête d'un emploi commercial ou industriel, peuplent aujourd'hui les classes infé-

rieures des athénées et des collèges, les sixièmes, les cinquièmes, les quatrièmes latines ou modernes. Ils en sortent à 15 ou 16 ans, sans aller plus loin, avec des connaissances fort incomplètes, puisqu'ils n'ont vu que la moitié d'un programme, formant un ensemble à développer sur six ou sept années. Et que de regrets du temps perdu peut-être à étudier le latin et le grec, sans espoir désormais d'utiliser ces langues mortes, même dans un intérêt littéraire (ils n'en savent pas assez), moins encore dans des buts pratiques. Impossible pourtant de faire en septième ou en sixième un triage des élèves, de manière à écarter des humanités ceux que leur condition ou leurs dispositions n'y destinent pas. Le moyen d'y remédier? Il n'en est qu'un seul : *transformer les classes inférieures en classes communes, en sections générales, débarrassées du latin et du grec, remplacés par le flamand et l'allemand.* La sélection des élèves en vue des humanités ne se ferait qu'au sortir des classes communes, par un très sérieux examen à subir vers l'âge de 15 ans. Ce serait la division des études à l'athénée et au collège en deux cycles, le premier de trois années, le second de quatre.

On sait que ce projet a recueilli de nombreuses adhésions dans la presse pédagogique (1).

M. Orban conclut : Il y a là un terrain de conciliation tout trouvé. Chacun y trouverait son compte. — Nos futurs employés, égarés dans le cycle des humanités, trouveraient du moins dans les trois classes communes un enseignement que nous voudrions solide et vraiment classique, mais

(1) La proposition Orban, Dejace et consorts peut invoquer l'exemple de la réforme française.

moderne et utilisable, suffisant surtout pour ouvrir l'accès des écoles professionnelles, qu'il faudrait développer. — Les humanités réservées à une élite, divisées néanmoins en sections permettant la réduction des programmes et par conséquent la diminution des années d'études, seraient consolidées et verraient même s'accroître leur prestige par une intelligente sélection des élèves destinés à les peupler.

C'est une espèce de combinaison des systèmes Boisacq-Orban qui fonctionne avec succès, dit-on, à l'École des Roches depuis plusieurs années.

Nous avons adopté, dit M. Demolins, pour l'étude des langues anciennes, les méthodes plus rapides et plus pratiques employées pour l'étude des langues vivantes. L'élève préparera les textes à l'aide d'une traduction et il explique ensuite le texte en classe sans se servir de traduction. Il peut ainsi préparer, pour chaque classe, plusieurs pages de texte, au lieu de quelques lignes seulement. Par là, il se met dans la mémoire beaucoup plus de mots et de phrases, ce qui est le point essentiel. Quand un élève aura lu et compris — ce qui est facile avec une traduction — dix ou douze volumes de latin, il saura le latin. Les règles de syntaxe sont exposées au fur et à mesure que l'occasion s'en présente dans les explications d'auteurs, ce qui facilite l'étude de la grammaire. Cette méthode plus rationnelle et plus pratique étant en même temps beaucoup plus rapide, on ne commence l'étude du latin que dans la classe de quatrième, c'est-à-dire à un âge où l'enfant est en état de progresser rapidement dans une étude qui demande de la réflexion.

Ce programme, ajoute d'autre part M. Demolins, a un

autre avantage. Un enfant qui entre en sixième ignore absolument quelle profession il embrassera plus tard ; il ignore, et ses parents ignorent également, quels sont ses goûts et ses aptitudes. Néanmoins, il faut se décider, alors que l'enfant n'a peut-être que 8 ou 9 ans. On joue l'avenir de l'enfant en quelque sorte à pile ou face ; on lui ferme pour toujours un certain nombre de carrières. C'est là, pour les pères de famille, une grave préoccupation et une bien lourde responsabilité ; c'est pour les enfants un redoutable aléa. Au contraire, en différant toute décision jusqu'à la classe de quatrième, les parents peuvent se décider en tenant compte des goûts et des aptitudes de l'enfant, qui commencent alors à se manifester nettement.

Le temps ainsi reconquis sur le latin laisse disponible jusqu'à la classe de cinquième une moyenne de vingt heures de classes et d'études par semaine, soit environ la moitié du temps des élèves. Ce temps est consacré, conclut M. Demolins, au français, aux langues vivantes, aux mathématiques, à la géologie, à la botanique, à la zoologie, à la physique, à la chimie, qui sont sacrifiés plus ou moins dans l'enseignement actuel malgré leur importance grandissante et incontestable.

V. — Culture scientifique

Naturellement le Congrès n'a pas entendu exclure la culture scientifique de l'humaniste.

Il n'y a pas eu qu'un débat partiel sur ce point et un vœu. Toutefois il convient de signaler la tendance résultant de rapports de membres autorisés.

Le R. P. Jaspers a examiné le problème avec une réelle

autorité. Il fait siennes les paroles de M. Biot : « Que le développement de votre intelligence soit votre unique but. Appliquez-vous d'abord à *exercer, assouplir, perfectionner* les *ressorts* de votre esprit par l'étude des lettres. N'écoutez pas ceux qui les dédaignent. On n'a jamais eu lieu de s'apercevoir qu'ils fussent plus savants pour être moins lettrés. »

Ces ressorts de l'esprit, ce sont ces opérations préliminaires de l'intelligence qui constituent la première initiation à la méthode scientifique; c'est l'attention, l'observation, le contrôle et la critique des faits, l'induction, l'analyse et la synthèse, la patience ingénieuse, etc.

Or, dit Fouillée, on développe plus l'esprit scientifique, c'est-à-dire, l'esprit d'induction, de recherche, de devination, d'hypothèse, d'observation, de tâtonnement, d'ingéniosité et de patience, par *l'étude de la grammaire et des lettres que par l'étude des sciences*. Oui, pour analyser une phrase et bien en saisir le sens; pour traduire soi-même sa pensée en des expressions qui ne la trahissent pas, surtout s'il s'agit d'une langue ancienne, il faut induire, observer, essayer et expérimenter, deviner et faire des suppositions et hypothèses de toutes sortes.

Voilà donc pour l'étude scientifique, l'incontestable avantage des études littéraires, et spécialement des langues anciennes sur tout autre objet, dit le P. Jaspers.

Mais il ajoute : pour compléter la préparation de l'instrument intellectuel, l'étude sérieuse des mathématiques élémentaires est indispensable.

« Le goût de l'exactitude, l'impossibilité de se contenter de notions vagues, de s'attacher à des hypothèses incer-

taines, quelque séduisantes qu'elles soient, le besoin d'apercevoir clairement le but où l'on tend, exercer la faculté de raisonnement, l'initiation à l'art de déduire vite et sûrement les conséquences d'un principe, en prenant pour sujet d'études une science dont les prémisses sont inattaquables et dont les vérités se suivent dans un enchaînement logique jamais interrompu, tels sont, au point de vue éducatif, les fruits les plus précieux de l'étude des mathématiques et en particulier de la géométrie.

» Quand l'esprit aura acquis cette habitude de la précision, quand il sera rompu aux exercices d'analyse et de synthèse, quand, de plus, par l'étude de la littérature, il aura conquis d'une part la vigueur et la puissance de conception qui permettent de saisir intégralement une pensée avec toutes ses dépendances, de l'autre le talent d'exposer cette conception avec facilité, avec éclat et précision, alors seulement il sera apte à bien saisir l'esprit philosophique qui existe entre les faits et les lois, entre le principe et ses conséquences ; sans cette aptitude, il est impossible pour lui d'aborder fructueusement l'étude des sciences supérieures. »

Sur la nécessité d'adjoindre les mathématiques élémentaires à l'étude scientifique des langues, il semble y avoir unanimité parmi les éducateurs. Les motifs invoqués par le P. Jaspers sont un raccourci vigoureux de ce qu'on a écrit et pensé à ce sujet. Si la question avait été expressément posée au Congrès de Mons, nul doute que la solution eût rallié l'unanimité.

Mais voici un point plus délicat et sur lequel l'unanimité n'existe plus.

Il y a trois ou quatre cents ans, dit-on, la Renaissance en imposant la culture par les humanités littéraires, ne connaissait guère la science. Celle-ci était un germe à peine éclos, un rien. Mais depuis lors la graine a grandi ; l'arbre est devenu colossal au cours du XIXe siècle. La science est devenue l'oracle du jour. A elle, le triomphe dans les intelligences de ce siècle.

Or, en face de cette situation de notre civilisation, faut-il que « l'homme complet » que forment les humanités reste ignorant ? Traiterez-vous l'élite des « hommes » de demain comme vous la traitiez au XVIIe siècle ? Ne leur donnerez-vous qu'une culture littéraire sans culture scientifique ? Ce faisant, au XVIIe siècle vous faisiez « l'homme » ; ce faisant aujourd'hui, vous n'en ferez qu'un « demi-homme ». Cela n'est ni tolérable, ni défendable. Il faut faire l'homme « complet » et doubler la culture littéraire, qui est bonne, de la culture scientifique qui est nécessaire.

Tel est le raisonnement de très nombreux réformateurs modernes de toutes nuances. De grands noms le couvrent de leur autorité. On sait qu'en France on essaie une réforme par le système des *cycles*.

Qu'en pense le P. Jaspers, qui paraît bien représenter ici avant tout la tendance de la culture littéraire malgré tout et avant tout ? Il se couvre de l'autorité de M. Mansion, professeur à l'Université de Gand et membre du Conseil de perfectionnement de l'enseignement moyen.

M. Mansion, on le sait (et il reprend cette idée dans son propre rapport au Congrès mondial) s'efforce de démontrer, à l'encontre de Berthelot et de beaucoup d'autres, que la place de l'enseignement des sciences n'est pas dans les

moyennes, mais à la fin et surtout *après les humanités*. Il propose de créer, dans ce but, après la rhétorique, une classe spéciale de sciences physiques et naturelles.

Voici un exposé sommaire de ses motifs :

« 1. L'enseignement des sciences naturelles (botanique et zoologie) avant les sciences physiques est fatalement SUPERFICIEL, pour qui méconnaît la subordination naturelle de ces diverses sciences.

Un enseignement élémentaire mais sérieux de la physique et de la chimie présuppose la connaissance des éléments mathématiques.

A leur tour les phénomènes mécaniques, physiques et chimiques de la vie des plantes et des animaux (locomotion, nutrition, respiration), la composition de leurs tissus, ne peuvent être compris que si l'on connaît la physique et la chimie sous une forme précise. Sans cela, impossible de dépasser, dans l'étude de la zoologie et de la botanique, la partie purement descriptive de la science.

2. Au point de vue ÉDUCATIF, l'enseignement prématuré des sciences naturelles n'a pas la portée qu'on lui attribue souvent, qu'il soit intuitif ou systématique.

S'il est *intuitif*, il reste forcément ultra-élémentaire ; d'ailleurs, contrairement à un préjugé très répandu, il ne développe pas plus l'esprit d'observation chez les enfants que ne le font les incidents de la vie journalière.

L'enseignement de la botanique et de la zoologie (anatomie, physiologie, classification) est donc forcément *systématique*, parce que l'enseignement intuitif prend trop de temps et est trop terre à terre : cet enseignement systématique prématuré est amené par voie d'autorité et s'adresse

avant tout à la mémoire ... et produit la *crédulité scientifique*... Il mettra sur la même ligne, au point de vue de la certitude, les faits, les théories qui les résument, les hypothèses probables et les hypothèses possibles qui les expliquent, parce que le sens critique n'est pas encore en lui.

3. Au point de vue PÉDAGOGIQUE, il y a de très graves inconvénients à enseigner simultanément des matières trop disparates. L'esprit à peine ouvert d'un adolescent n'est pas capable d'embrasser un grand nombre d'objets à la fois. Pour développer en lui l'activité personnelle et la pénétration, il faut plutôt *concentrer* ses puissances sur un ordre d'idées qu'on étendra insensiblement à mesure qu'il en devient capable. C'est toujours le *multum et non multa*.

4. Enfin au point de vue UTILITAIRE, ces études scientifiques dans les classes moyennes n'ont aucun avantage, d'abord parce qu'elles sont trop élémentaires, ensuite, n'ayant pas pu être approfondies, elles n'auront laissé aucune trace quand l'élève devra reprendre ces mêmes études à l'université ».

Le P. Jaspers s'incline devant « la gravité exceptionnelle » de ces motifs « pris ensemble ».

Nous croyons, conclut le rapporteur, que la solution *la seule* efficace est de reculer l'enseignement systématique des sciences *à la fin* et *surtout après* les humanités.

Le but de ces cours supplémentaires serait de donner des connaissances générales indispensables à tout esprit cultivé et initier les élèves aux méthodes scientifiques en usage dans l'enseignement supérieur. « Ainsi il formerait le

couronnement des études moyennes et la base de l'enseignement spécial (1). »

Le Congrès n'en vota pas moins en faveur d'un cours de géologie, à enseigner dans toutes les écoles de l'enseignement secondaire ou moyen.

« *Le Congrès émet le vœu que l'enseignement de la géologie appliquée ou usuelle ou géographie commerciale soit étendu davantage et pratiqué non seulement dans certaines écoles spéciales d'enseignement supérieur formant des ingénieurs, auxquels il semble avoir été réservé jusqu'ici, mais aussi, quoique dans une forme plus élémentaire et progressive, dans toutes les écoles de l'enseignement secondaire ou moyen.* »

Un grand effort fut tenté au Congrès en faveur de l'enseignement de la géologie appliquée.

On va voir que des protagonistes de cette science sont parvenus à introduire leurs idées dans l'enseignement de la géographie.

Ils firent adopter par le Congrès une nouvelle proposition, l'extension de « l'enseignement de la géologie appli-

(1) De son côté, M. Marcel Bernès écrit dans son rapport sur l'*expansion économique de l'enseignement moyen :* « L'étude des sciences *analytiques* de la nature reste, si elle est précise, toute verbale pour l'enfant au-dessous de 14 ans ; à cet âge même elle ne peut être *comprise* que si elle demeure extrêmement *élémentaire... L'étude descriptive* de la nature peut, au contraire, de bonne heure exciter l'intérêt ; mais elle ne doit son utilité pratique qu'à sa dépendance vis-à-vis des sciences analytiques et comme celles-ci dépassent l'intelligence de l'enfant, chez lui elle ne peut donc qu'éveiller des impressions un peu vagues ; elle prendra peu de temps dans le système régulier des études, mais une plus grande place dans les lectures et les observations personnelles plus libres dont l'enfant a le plus grand besoin, et qu'il doit avoir le loisir et les moyens de faire à tout âge, et dans ces conditions elle déposera dans l'esprit les germes de l'intérêt qui pourra le porter plus tard vers les sciences et le munira d'une foule de notions encore peu ordonnées, mais qu'il retrouvera, précisera et ordonnera quand l'âge sera venu. »

quée, ou usuelle ou géographie commerciale, à toutes les écoles de l'enseignement secondaire ou moyen. » Donc, à l'école moyenne comme à l'athénée.

Un rapporteur, de grand talent, M. Bel, rappelle que la géologie élémentaire a déjà été introduite récemment dans les programmes de l'enseignement secondaire français et qu'elle le sera bientôt dans ceux de l'enseignement primaire.

« Il faut souhaiter, toutefois, ajoute-t-il, au point de vue qui nous occupe, que cette science soit enseignée autrement que par l'exposé d'une aride nomenclature de terrains géologiques, trop multipliés, mais surtout par le côté *pratique* et susceptible d'applications usuelles, réservant aux futurs savants et aux écoles supérieures d'ingénieurs, les parties purement doctrinales de cette science (1). »

(1) Le rapport de M. Jacquemin fait un essai de démonstration de la possibilité d'enseigner la géologie élémentaire, même à des enfants. Il est vrai qu'il la rattache au cours de géographie physique. Ses raisons valent *a fortiori* pour l'enseignement géologique spécial.

Montrons donc aux élèves, dit-il, la croûte terrestre qui se forme et la naissance successive des différents terrains qui la recouvrent : les matières sublimées contenues dans les gaz de l'atmosphère se précipitant à la surface du globe; les eaux qui apparaissent et qui préparent les dépôts de sédiments; les poussées intérieures qui font naître les montagnes, les terres qui émergent, et les eaux qui, réunies, forment les océans.

Prenez, par exemple, la Belgique.

Les couches les plus anciennes constituent les montagnes, dont le pied se recouvre sous les couches plus récentes qui viennent s'y adosser et le recouvrir successivement. Pour ce cours élémentaire, il suffirait, semble-t-il, de montrer l'apparition de deux seuls corps d'abord : le silice et l'alumine, provenant de la désagrégation des roches primitives de l'écorce terrestre. Leur réunion a formé l'argile, qui, ramollie probablement soit par le feu central, soit par le voisinage d'un volcan, ou amenée en cet état par l'eau portée à une haute température, a formé le schiste divisé en feuilles : ardoises, phyllades. La silice cristallisée est le quartz, qui ressemble au verre. Des grains de sable, de quartz soudés par un ciment, forment le grès. Voilà pour la *zone schisteuse*, composant nos premiers terrains, les crêtes, les plateaux de 500 mètres, et au-dessus, puis les plateaux secondaires d'environ 300 mètres. Par suite des plissements de terrains, elle réapparaît naturellement dans la zone suivante. — Puis vient le *calcaire*, de formation plus récente, puisqu'il doit son origine à des animalcules

Je souligne le mot *pratique* parce qu'il ressort d'entretiens avec les auteurs du vœu que c'est bien ainsi qu'il convient d'entendre le terme de « géologie appliquée », dans l'enseignement moyen.

M. d'Andrimont publie, en annexe de son rapport, un essai de programme d'un cours élémentaire de géologie appliquée en dix leçons et trois excursions. Les pédagogues s'en inspireront utilement, s'il faut en croire l'avis unanime des géologues présents au Congrès mondial.

M. Demolins nous apprend qu'à l'École des Roches, l'étude des sciences naturelles a pour point de départ l'observation directe : cela est d'autant plus facile que l'école est à la campagne et que les enfants peuvent recueillir aisément de nombreux spécimens du règne minéral, végétal et animal. En outre, la vie, les habitudes, les

qui n'ont pu vivre que lorsque la température de l'eau le leur a permis. Ces espèces de coraux ont soutiré des eaux le calcaire, dont est formé leur coquille; et ces minuscules coquillages, réunis, fixés en masses cohérentes ont donné naissance aux masses de calcaire : craie, marbres, pierres de taille, chaux, etc. Cette zone est adossée à la première, forme les plateaux de troisième ordre et le sous-sol des plaines situées au pied de ces plateaux. — Les torrents, en descendant des montagnes, ont arraché sur leur parcours des terres, des blocs même, et plus tard les plantes, les arbres, surtout les fougères, qui par suite de la chaleur et de l'humidité, croissaient énormes dans les parties émergées, sur les sommets et les flancs des montagnes; ou bien ces eaux ont immergé les forêts des parties moins élevées, sur lesquelles elles précipitaient les matières en suspension. C'est pourquoi la *houille* se trouve dans la vallée de la Sambre et de la Meuse, dans le Hainaut et le Limbourg. — De même, ont été ainsi charriés : les *argiles*, provenant d'éruptions ou de schistes désagrégés; la *marne*, argile et calcaire, le *limon*, cailloux, argile, sable, calcaire, matières végétales; le *sable*, amené cependant en grande partie, non par les torrents, mais par les eaux de la mer, qui a recouvert de nouveau notre pays, lors des grands cataclysmes dont l'histoire perpétue le souvenir. — On terminerait par les causes et les effets des éruptions volcaniques, qui nous ont envoyé de l'intérieur des matières en fusion : du fer, du plomb, du porphyre; qui imprégnent nos sources d'émanations gazeuses ou en élèvent la température.

Voilà, conclut M. Jacquemin, la géologie à la portée des enfants, mais sans le *silurien*, *dévonien*, *éocène*, *pliocène*, etc.

parties externes d'un animal sont étudiées avant les organes internes et le squelette; les formes et la structure des plantes, avant leur classification; les noms et les apparences des astres et des planètes, avant les lois de leur mouvement. Les excursions de l'après-midi indiquées sur l'horaire permettent de faire ces observations, de recueillir des plantes ou des insectes, qui sont ensuite déposés avec soin et classés par les élèves eux-mêmes. La science devient naturelle, plus intelligible, plus attrayante; elle pénètre plus facilement dans l'esprit et s'y grave plus profondément. L'étude laisse après elle, non pas le dégoût comme il arrive trop souvent avec nos méthodes purement théoriques et livresques, mais le désir de pousser ces connaissances plus loin, même après la sortie du collège, grâce à l'intérêt très vif qui a été une fois éveillé. Le programme accorde aux sciences naturelles, physiques et chimiques une moyenne de cinq heures par semaine dans les classes inférieures, sans compter les heures consacrées aux mêmes sciences soit aux laboratoires, soit pendant les excursions.

Il convient de se souvenir ici d'une partie des vœux relatifs aux exercices physiques au collège et à l'école moyenne: celle qui concerne l'enseignement des cours scientifiques.

« *L'après-midi, trois fois par semaine,* principalement pendant la bonne saison, *sera réservée* à des exercices pratiques, en plein air, autant que possible : gymnastique éducative, jeux, chant, travaux manuels, dessin, tir, excursions, etc., *ainsi que les cours dont le caractère intuitif et pratique gagnerait, s'ils étaient donnés en plein air : la géologie, la botanique, la zoologie, etc.* »

Le commentaire de l'École des Roches donne à ce vœu sa pleine signification.

§ II. — L'Enseignement de l'Histoire.

Parmi les matières dont l'enseignement bien entendu puisse offrir un vaste champ à l'expansion, figure au second sinon au premier rang, l'histoire au sens le plus large du mot.

Plusieurs rapports traitèrent expressément le problème et la sous-section de l'enseignement moyen, après un vif débat, émit un vœu fort suggestif.

Parmi les rapporteurs il convient de signaler M. Lonchay, de l'Université de Bruxelles, M. le commandant Millard, MM Dutron (athénée de Tournai), Dony (athénée de Mons), Boudelet (Malonne).

« Quand, dit M. Lonchay, un État est obligé, par des nécessités économiques, de se répandre au dehors et de fonder des comptoirs ou des colonies, il ne lui suffit pas d'exploiter les richesses du sol qu'il acquiert, il doit, s'il ne veut pas perdre tôt ou tard le fruit de ses efforts, organiser sa conquête d'après les principes de la civilisation moderne.

C'est donc une mission délicate pour un peuple que d'entreprendre la colonisation d'un territoire et il doit y être préparé de longue main. Il faut que dès l'école il soit pénétré des devoirs qui lui incombent et des difficultés qui l'attendent. Pour cela, l'enseignement doit être réglé de façon que les futurs explorateurs possèdent toutes les connaissances nécessaires à leur mission, non seulement les connaissances techniques, qui leur assureront une supériorité matérielle sur leurs concurrents, mais toutes les notions philosophiques et historiques qui les convaincront de l'utilité et de la grandeur du rôle dont ils sont chargés. L'histoire a

donc sa place dans la formation intellectuelle de ceux qui iront ainsi essaimer au dehors, et c'est pourquoi je voudrais examiner comment l'histoire devrait être enseignée dans les athénées, c'est-à-dire dans les établissements où les fils de nos avocats, de nos commerçants et de nos industriels reçoivent leur première préparation scientifique. »

Voici les principales réformes préconisées :

Le gouvernement devrait déterminer pour chaque « cycle » et pour chaque classe les questions d'histoire qui méritent de retenir l'attention des élèves.

Puis il devrait éliminer de l'enseignement des trois classes supérieures tout ce qui est de pure mémoire, tels que les faits militaires et diplomatiques (sauf les batailles qui ont décidé du triomphe d'un homme ou d'une nation, comme les batailles d'Actium et de Waterloo, ou les actes diplomatiques qui ont réglé pour longtemps le sort d'un État ou d'un continent, comme les traités de Westphalie ou les décisions du Congrès de Vienne).

On s'attachera plus spécialement aux phénomènes économiques. Ce sont des *faits de masse*. En interprétant ces faits, en expliquant les causes qui les ont amenés, le professeur frappera l'attention des jeunes auditeurs. « Il leur montrera, par l'exemple de l'Espagne au XVIIe siècle, comment une nation meurt de son imprévoyance ; de même, par l'exemple de la Hollande à la même époque, il leur fera comprendre à quel degré de prospérité un peuple peut arriver par une politique prudente et une exploitation rationnelle de ses richesses. »

Les conclusions du rapport de M. Dony se rapprochent de celles de M. Lonchay. Voici un passage qui précise en

même temps la situation en France, en Allemagne et en Belgique :

« On sait que la Commission de l'enseignement en France n'a plus inscrit l'histoire, dans l'enseignement secondaire, que « considérée dans ses grandes périodes et au point de vue du développement de la civilisation ». Une tendance identique s'affirme dans les nouveaux programmes des Gymnases et *Realschulen* prussiens, préconisant la *Kulturgeschichte*. Le même esprit novateur imprègne toutes les instructions ministérielles qui ont été adressées à notre Corps enseignant dans les dernières années, les derniers *Rapports trimestriels*, les recommandations verbales de nos inspecteurs, le texte même des questions posées en histoire dans les plus récents concours généraux des athénées, les avis exprimés par les professeurs dans les conférences trimestrielles et à l'occasion du Congrès de 1901. Il ne reste plus, semble-t-il, qu'à l'inscrire officiellement dans nos cours d'études, en leur donnant une application systématique, les recommandations qui accompagnent le programme en vigueur dans nos écoles moyennes depuis 1897 : « .... ne s'arrêter qu'aux événements les plus propres à caractériser l'action féconde et l'influence décisive des hommes et des peuples » et « tracer rigoureusement les grandes lignes qui marquent le mouvement progressif des idées civilisatrices ».

Quant à « l'interprétation économique de l'histoire », que recommande surtout M. Lonchay, M. Dutron la soutient aussi, quoique d'une manière moins générale. « Ainsi, dit-il, dans un enseignement qui s'adresserait spécialement à de futurs commerçants, ingénieurs et fabricants, à tous

ceux qui seront mêlés à un titre quelconque aux entreprises financières, industrielles et commerciales, il y aurait une opportunité incontestable à regarder les faits par leur côté économique, facteur si lumineusement mis en relief par l'Allemand Lamprecht et la jeune école historique belge. Dans un cours d'histoire ancienne, on leur parlera utilement de l'activité prodigieuse et intelligente des Phéniciens, puis des Carthaginois, on leur montrera l'origine et l'importance de leur commerce maritime et de leur expansion coloniale; on fera ressortir la grandeur de leur rôle historique, en opposition avec l'exiguïté de leur territoire et la pénurie de leurs ressources. La colonisation de l'Asie-Mineure par la Grèce, le rayonnement de ce premier essaim dans toute la Méditerranée, fourniront encore à notre petit peuple une leçon de courage civique et un puissant encouragement. La campagne d'Alexandre, si profitable au développement des sciences et du commerce, puis bientôt après, le double rôle d'Alexandrie, à la fois entrepôt du monde et foyer principal de l'hellénisme prouverait que le progrès économique n'exclut pas le souci des intérêts supérieurs de la civilisation.... etc., etc.... »

M. Henri Boudelet affirme qu'une place plus large doit être faite non pas tant à l'interprétation économique de l'histoire qu'à notre histoire économique.

Mais aucun de ces rapporteurs n'entend écarter ni resserrer l'*histoire nationale*. Celle-ci doit demeurer le point de départ, le « pivot ».

Faut-il aller plus loin que l'interprétation économique de l'histoire et faire la philosophie de l'histoire?

M. Dony n'est pas loin de le préconiser. Il parle avec une

sympathie non dissimulée de ces historiens qui s'évertuent à reconstituer l'évolution civilisatrice dans les facteurs d'ordres divers qui les régissent, qui l'étudient comme on étudie « le développement d'un être vivant », influencé par les conditions de milieu, de race, d'hérédité, aptitude à varier, lutte pour l'existence.

M. le commandant Millard, de son côté, propose ouvertement la philosophie de l'histoire, et même cette philosophie de l'histoire qui évoque le nom du mathématicien Brück.

Comment cet enseignement, à la fois si général et si spécial, a-t-il trait à l'expansion mondiale ? Lisez ces conclusions :

« Considérant qu'il existe de réelles propositions en faveur d'une nouvelle philosophie de l'histoire, dont l'enseignement serait de nature à porter de grands fruits au point de vue de l'expansion économique mondiale, il serait désirable :

1° De faire examiner, par un groupe de savants et de professeurs, ce qu'il peut y avoir de fondé dans les théories de Brück en ce qui concerne l'histoire ;

2° Dans le cas où le résultat de cet examen serait favorable à ces théories, de modifier en conséquence le programme des études historiques ;

3° Et, dès lors, pour ce qui concerne spécialement la Belgique, de faire ressortir la phase où elle se trouve, et de démontrer que son expansion mondiale est une obligation de sa situation historique, une nécessité de son développement économique et une exigence de sa renommée nationale. »

Au Congrès, le débat ne fut pas long, mais vif et serré. Chacun y prit résolument position.

Le vœu de M. le commandant Millard fut défendu par lui et attaqué par MM. Cauchie et Kurth, professeurs respectivement aux Universités de Louvain et de Liége. M. l'abbé Cauchie estima que le Congrès n'avait pas à faire la philosophie de l'histoire, mais à s'occuper de l'enseignement de l'histoire. M. Kurth combattit la loi de Brück qui aboutit au matérialisme; dans le monde de la science, les découvertes sont abandonnées à leur sort et ce ne sont pas des commissions qui les sauveront.

Le vœu Millard ne fut pas adopté.

M. Dutron, bientôt soutenu par M. Cauchie, proposa le vœu suivant :

« *La section d'enseignement moyen du Congrès international d'expansion économique mondiale,*

Considérant que l'histoire, parce qu'elle est la reconstitution des civilisations principales envisagées dans la diversité de ses aspects, peut stimuler les tendances à l'expansion mondiale par l'étude des faits d'ordre économiques,

» *Emet le vœu :*

1. *Que cet enseignement accorde à ces questions de haute actualité l'importance qu'elle méritent;*

2. *Qu'en conséquence, dans les classes supérieures, on réduise dans une large mesure l'antiquité et le moyen-âge; qu'on diminue la part faite aux événements militaires et politiques et qu'une place plus grande soit réservée aux périodes moderne et contemporaine, l'histoire nationale restant toujours le centre de tout enseignement historique.* »

M. Cauchie s'était élevée avec M. Dutron contre l'importance excessive donnée par M. Lonchay à l'histoire économique. M. Fris pensait que l'histoire économique est la plus importante; mais il ne faut pas en exagérer la portée; on doit tenir compte de tous les aspects de la civilisation; comme conclusion à ses remarques il proposait le vœu suivant : « L'assemblée émet le vœu de voir attribuer à l'enseignement supérieur de l'histoire la place qui lui revient. »

Ce fut la proposition de M. Dutron que vota le Congrès.

Son texte n'exige pas beaucoup d'explications.

Le considérant peut être regardé comme un coup de barre énergique dans le sens de la réaction contre l'histoire des faits diplomatiques et militaires. Il prône l'histoire en tant que reconstitution des principales civilisations. Il est donc la consécration de cette tendance généralisatrice que les rapports accusaient.

Mais il y a plus. Le Congrès n'entend pas ne préconiser que l'interprétation économique de l'histoire: il ne veut pas non plus qu'on considère le facteur économique comme le seul facteur déterminant; les principales civilisations qu'étudie l'histoire seront envisagées « dans la diversité de leurs aspects ».

C'est cette étude qui « peut stimuler les tendances à l'expansion mondiale par l'étude des faits d'ordre économique ».

Ce sont ces faits « questions de haute actualité » dont l'enseignement moyen doit surtout s'occuper.

En conséquence, « dans les classes supérieures » « on réduira dans une large mesure l'antiquité et le moyen-âge, »

on « diminuera la part faite aux événements militaires et politiques ».

On renforcera « la part accordée aux périodes moderne et contemporaine, » spécialement « pour les faits économiques ».

« L'histoire nationale restera le centre de cet enseignement historique, » si lointainement qu'il propage ses explications (1).

§ III. — L'Enseignement de la Géographie.

« Le peuple qui sait le mieux la géographie, dit un jour M. Jules Simon, est le premier peuple du monde : s'il ne l'est aujourd'hui, il le sera demain. »

La géographie est la matière spéciale de l'expansion mondiale. Aussi fallait-il s'attendre à un grand effort du Congrès de ce côté.

Comme pour les langues modernes et l'éducation physique, presque tous les rapports généraux traitent de l'enseignement de la géographie. Et que de rapports spéciaux !

Bien que la sous-section de l'enseignement moyen ne put accorder plus d'une séance à cet objet, cependant nombre de vœux furent votés et la plupart à l'unanimité.

Afin d'opérer avec méthode, nous suivrons l'ordre logique de ces vœux et ne rappellerons les rapports trop nombreux qu'en guise de commentaires.

(1) La sous-section de l'enseignement moyen vota aussi les conclusions de M. Cauchie sur la formation des professeurs d'histoire de l'enseignement moyen du degré supérieur. Mais ce point figurant au programme de la sous-section de l'enseignement supérieur, c'est là qu'on en trouvera l'analyse.

I. « *Le Congrès considérant :*

1. *Que la géographie est dans son essence, une des bases de l'expansion mondiale;*

2. *Que le développement extraordinaire des relations entre les peuples par le commerce, les voyages et la presse, intéresse aujourd'hui aux connaissances géographiques la grande masse des pays civilisés;*

3. *Que la géographie constitue une branche d'études dont le rôle éducatif peut être à la fois très étendu et facilement proportionné à la force intellectuelle des élèves de l'enseignement primaire supérieur et de l'enseignement moyen dans les différentes classes ;*

Emet le vœu qu'il soit fait à cette branche, dans les programmes, une part plus large. »

Ce vœu fut présenté au Congrès par M. Crutzen, professeur à l'athénée royal d'Anvers ; il était signé des noms de M. A. Dutron, E. Donny, E. Michel, Wiliquet, E. Waucomont, G. Crutzen.

Il visait à procurer à la géographie une plus large place au programme de l'enseignement secondaire.

Il était l'expression de la conclusion de la plupart des rapports spéciaux.

Voici deux extraits, à titre d'exemples.

M. Zels, régent de l'école moyenne de Menin, n'hésitait pas à écrire que la géographie a toujours été la Cendrillon de l'enseignement.

« Elle a partagé longtemps cet honneur avec le dessin, qui, depuis quelques années, lui a faussé compagnie. (A l'école moyenne), on lui accorde une heure par semaine dans chaque cours ! En défalquant les heures utilisées pour

les compositions, il reste une trentaine d'heures de cours par classe ! »

M. Vanderlinden, chargé de cours à l'Université de Liége, constate une situation semblable dans les humanités. « Pendant longtemps, la géographie a été considérée comme une branche accessoire, aussi bien dans les humanités modernes que dans les humanités anciennes »... Depuis 1880, elle forme, dans les athénées, l'objet d'un cours spécial. Mais « le nombre d'heures assignées à l'enseignement de la géographie est tellement restreint, qu'il est impossible d'étudier dans chaque classe toutes les matières prescrites par le règlement ».

Or, l'importance prise par la géographie, en ce temps d'expansion mondiale n'est pas contestable. Elle s'impose aux programmes de l'enseignement moyen. Il faut qu'on lui fasse une place plus large.

Halte-là, s'écria le R. P. Verest. Au nom du surmenage, je vous arrête.

En effet, son rapport et son discours au Congrès tendirent à empêcher le vote de la proposition des professeurs-géographes dont le vœu de M. Crutzen synthétisait les aspirations.

Sans doute, disait le P. Verest, il ne peut s'agir de contester l'utilité de la géographie. « La connaissance *sérieuse* et *scientifique* de l'histoire et de la géographie est une nécessité absolue pour quiconque appartient à l'élite intellectuelle du pays. » Mais *quand* cette connaissance doit-elle être acquise, au collège ou à l'université ? Pour résoudre ce problème, il faut se rappeler que le *sujet* qui reçoit l'enseignement au collège, est non pas un homme

formé, mais un homme en formation au triple point de vue physique, intellectuel et moral. La tâche du collège est donc radicalement différente de celle de l'université. Au collège, la formation. A l'université, l'érudition et la science. Méconnaître cette loi, c'est rendre impossible la vraie éducation intellectuelle, empêcher l'acquisition de connaissances vraiment scientifiques et provoquer le pire des surmenages. L'étude sérieuse et scientifique de l'histoire et de la géographie doit donc être reportée après le collège. Elle ne peut être inscrite au programme de celui-ci, que dans une mesure qui n'entraîne pas les fâcheuses conséquences indiquées.

C'était l'écho de cette conclusion du rapport du P. Verest : « Ce travail, joint à l'étude élémentaire des mathématiques, réclame à peu près toute la somme d'activité dont dispose un adolescent, *l'histoire, la géographie et la physique doivent être réduites à un minimum, à une vue d'ensemble.* Avec le grand nombre d'heures que l'on consacre actuellement à ces branches, les enfants en savent-ils davantage? »

Le plaidoyer du P. Verest n'eut aucun succès. Le Congrès vota la proposition des géographes et des expansionnistes.

Mais que fallait-il entendre au juste par cette extension de la place réservée à la géographie dans le programme?

Le Congrès ne le dit pas, naturellement. Ce n'était pas son rôle.

Mais les rapporteurs s'étaient expliqués, en se plaçant au point de vue belge. La plupart s'inspiraient de cette conclusion du Congrès de l'enseignement moyen de 1901 :

« Le temps d'une heure par semaine généralement consacré, dans chaque classe à l'enseignement de la géographie,

n'est plus aujourd'hui en rapport avec l'étendue et l'utilité pratique de cette science ; il y a lieu de lui donner dans les programmes d'études une plus grande part, soit *deux heures* par semaine, à laquelle elle peut prétendre. Sans cela, il faut en réduire le développement à ce qu'il est strictement possible d'enseigner en une heure par semaine et par suite à ne pas répondre aux nécessités actuelles. »

M. Kraentzel pose la question, en faisant toucher du doigt les difficultés de réalisation :

« Il y aurait encore à émettre le vœu de voir accorder une importance plus considérable à la géographie dans l'horaire des cours ; en Allemagne, comme en France et en Belgique, cet enseignement ne comporte en moyenne qu'une heure par semaine. On pourrait lui en attribuer deux dans chacune des années des sections *modernes,* et deux aussi au moins dans les quatre ou cinq premières années des sections anciennes. Toutefois, une difficulté se présente : il serait dangereux d'ajouter une heure de cours à ces horaires qui en comportent en moyenne trente par semaine ; il faut songer à supprimer une heure à une branche quelconque. Et déjà les langues modernes, l'arme sans contredit la meilleure pour servir la cause de l'expansion, ne manqueront pas de demander qu'on leur sacrifie une partie du latin et surtout du grec ; c'est néanmoins à ces langues mortes que nous croyons devoir enlever encore une heure pour la remettre à la géographie. Dans les sections professionnelles (humanités modernes), le problème sera plus difficile ; il serait téméraire de sacrifier l'enseignement de l'histoire, qui, bien compris, s'efforçant de montrer la puissance dévolue aux peuples qui ont fait de l'expansion, peut être

très utile à la cause que nous défendons ; ce serait aux mathématiques, assez bien partagées, qu'il serait le plus facile de s'adresser pour les inviter à ce léger sacrifice d'une heure demandée avec tant d'insistance par la géographie. »

II. *Le Congrès souhaite :*

1. « *Que, en géographie, les programmes soient explicites, bien définis, soient le résumé du manuel, afin de mettre à l'aise auteurs, élèves et professeurs, et éviter que ces derniers, mus par un zèle louable du reste, n'entrent dans des développements parfois exagérés, par crainte de ne pas répondre entièrement aux vues d'un programme trop vague. Celui qu'a publié le ministère de la Guerre, pour l'examen d'entrée à l'École militaire, semble être un modèle du genre, qui pourrait utilement être usité;*

2. » *Que l'enseignement de la géographie, devant être raisonné et l'étude de la patrie le point de départ de cet enseignement, cette étude soit faite d'une manière méthodique, intelligente et par conséquent basée sur la géologie élémentaire, science qui procède de la géographie et à laquelle elle apporte ses matériaux. Si l'on n'est pas entièrement convaincu que la chose est possible, il suffira d'ajouter : « pour autant que cette science puisse être mise à la portée des élèves.* »

» *Que les noms géographiques, pour les pays où se parle une langue étrangère, soient orthographiés et prononcés comme dans ces pays (la prononciation sera indiquée à côté du nom, si c'est nécessaire; de même on indiquera le nom historique, si celui-ci diffère du nom en usage dans ces contrées).* »

A la séance de clôture, la lecture de ce vœu souleva un incident.

M. G. Blondel, professeur à l'École des Hautes Études commerciales de Paris, fit acter des réserves formelles ; ces espèces de vœux seraient d'un caractère trop national, et leur adoption tendrait à faire injustement apparaître les pays ici représentés comme arriérés sous les différents rapports envisagés.

M. le Président fit observer que les résolutions de ce genre doivent être simplement prises pour notification. Au surplus, chaque pays appréciera, à cet égard, la situation comme il l'entend.

Quand on relit le texte qui a soulevé l'émotion de M. Blondel, on s'explique mal sa réserve.

En somme, ce vœu souhaite :

1° Que les programmes de géographie soient bien définis ;

2° Que l'étude de la géographie nationale soit le point de départ de l'enseignement géographique ;

3° Que cet enseignement soit fait méthodiquement et notamment basé sur la géologie élémentaire ;

4° Que les noms géographiques soient orthographiés d'une manière convenable.

Quel est celui de ces quatre objets qui soit de nature à compromettre la dignité des puissances officiellement représentées au Congrès de Mons ?

Dans le premier vœu, le Congrès avait voulu pour la géographie une place plus large au programme de l'enseignement moyen. Ici, il souhaite que le programme de la géographie soit nettement défini, que le centre en soit la

patrie, que la géographie soit basée sur la géologie et qu'on adopte un vocabulaire compréhensible.

La pensée du Congrès est logique. De ce côté non plus, les réserves de M. Blondel ne peuvent trouver de justification. Elles ne peuvent avoir un point d'appui que sur la forme, qui, en effet, laisse à désirer. On conçoit que la clarté française se soit sentie offensée.

C'est M. Jacquemin, régent à l'École moyenne de Lessines, qui formula le vœu et comme la sous-section de l'enseignement moyen considérait uniquement le fonds et que les divers bureaux intéressés poussèrent le scrupule jusqu'à ne pas déplacer une virgule, il s'ensuivit que la proposition Jacquemin atteignit sans toilette le plein jour de la séance solennelle et mérita l'humiliation que lui infligèrent les réserves de M. Blondel.

Pourquoi le programme géographique sera-t-il « explicite », « bien défini » ? Le contexte du vœu indique deux raisons : ainsi, le professeur saura à quoi s'en tenir et il se gardera contre le faux zèle qui s'affirme en marge des programmes.

Beaucoup de rapports souhaitent cette détermination des questions à enseigner. On se souviendra qu'il en était de même pour l'histoire. Un programme clair est le phare du professeur consciencieux.

Les diverses parties du deuxième alinéa du vœu ne sont pas bien liées. « L'enseignement de la géographie, devant être raisonné et l'étude de la patrie le point de départ de cet enseignement, cette étude sera faite d'une manière méthodique, intelligente et par conséquent basée sur la géologie élémentaire... » Qu'est-ce à dire au juste? Le rap-

port de l'auteur explique les termes étranges employés et leur portée (1).

Il faut analyser la géographie d'une manière logique, intelligente, en commençant par décrire le sol et le sous-sol. On répondra aux pourquoi et aux comment des élèves par l'enseignement élémentaire de la géologie. Ainsi l'enseignement géographique sera « raisonné ». Il sera logique de commencer l'application de cette méthode par la patrie, qui doit être le point de départ ; on ira du connu à l'inconnu (2).

(1) « Il importerait, écrit-il, que l'on mît en œuvre le plus puissant des leviers du développement intellectuel : le raisonnement. *Pourquoi* et *Comment?* telles sont les questions que l'on devrait faire surgir chez les enfants, afin de tenir constamment l'attention en éveil et de stimuler l'esprit.

» Mais de quelle façon faire surgir, en géographie surtout, ces *pourquoi* et ces *comment?* Par quels moyens rendre cet enseignement intuitif et déductif? Pour l'étude du lieu natal même, le chose paraît difficile ; à plus forte raison donc quand il s'agit du reste du pays, de l'Europe, des autres parties du monde. Quel professeur n'a constaté la difficulté d'obtenir que l'enfant s'intéresse à ce qu'on lui enseigne, qu'il raisonne et partant questionne le maître?

» On y parviendrait cependant, je pense, en commençant par l'histoire de la formation de la terre, de la formation successive de nos diverses couches terrestres ; et par déduction, on trouverait la composition des différents terrains, leurs productions, les industries qui en sont les conséquences naturelles.

» Voyez comme nous sommes peu logiques !

» Nous enseignons l'histoire de la plupart des peuples... mais nous laissons ignorées la formation, la composition, l'histoire de ce sol qu'ils habitent, de cette terre dont ils doivent tirer de quoi satisfaire à leurs besoins. »

(2) « Pour chaque pays d'Europe, la Belgique, bien connue, serait prise comme terme de comparaison à tous les points de vue : aspect comme climat, nature du sol, productions, industries, etc. Pour l'étude des autres parties du monde, l'Europe et la Belgique serviraient de même de base de comparaison. C'est pourquoi j'ai cru devoir parler de la géographie de la Belgique, à l'occasion de ce Congrès, dont le but est cependant de propager l'expansion mondiale, car la connaissance *raisonnée* de notre pays serait naturellement le point de départ de l'enseignement géographique. Nous profiterions de la façon remarquable dont ce pays se prête à l'application de ce système tant par sa composition géologique, qui nous présente les principaux terrains dans leur ordre de formation, que par sa configuration heureuse et peu compliquée. Il n'est pas étendu et comprend une pente à peu près unique : une carte donnant aux élèves une idée réelle du relief du sol est facile à composer... L'enfant aurait dans

Quant à l'idée de « baser l'enseignement de la géographie sur la géologie élémentaire, » il n'y a pas que le rapport de M. Jacquemin, plusieurs autres en traitent.

Au Congrès même, M. de Girard défendit la thèse avec une grande vigueur :

« Pour rendre l'enseignement géographique, non plus seulement livresque et mnémonique, mais *intelligent* (et par le fait intéressant, moins difficile et éducatif) l'un des moyens est le suivant : les faits de géographie physique DOIVENT être, non seulement *constatés,* mais *expliqués* par leurs causes géologiques. Cela peut se faire et facilement, même *avant* que les élèves aient reçu l'enseignement géologique proprement dit. »

III. « *Que, à tous les degrés de l'enseignement géographique on ait en vue les idées d'expansion mondiale;*

*Que, dans les classes préparatoires, l'enseignement de la géographie soit basé surtout sur l'*INTUITION*; qu'il débute par la géographie locale, bientôt suivie de l'étude de la carte murale du pays natal et des pays frontières.*

Que dans les classes moyennes on arrive promptement à l'étude sur les cartes murales planisphères et des cinq parties du monde, sans pour cela négliger l'étude de la patrie, dont on indiquera les rapports commerciaux avec les pays étrangers parcourus;

l'esprit l'aspect de son pays; il pourrait, d'après leur carte, en observant notamment la direction des cours d'eau et par voie de comparaison, se rendre un compte assez exact de l'aspect des autres contrées; il comprendrait surtout que le trait qu'il trace sur son croquis pour représenter une chaîne de montagnes, n'est qu'une courbe de niveau passant par les principaux sommets et que le terrain descend en pentes plus ou moins rapides, formant le plus souvent des plateaux étagés, des gradins s'étendant bien loin de cette ligne avant d'arriver à la plaine. »

Que dans les classes supérieures l'étude de la géographie soit scientifique, raisonnée, déduisant les effets des causes, qu'elle soit PRATIQUE, *conduisant rapidement à la diffusion des études mondiales. Pour cela, on emploiera de préférence les cartes murales planisphères et des cinq parties du monde, qui marquent notamment les voies ferrées internationales et intercontinentales, ainsi que les lignes de navigation avec leurs ports d'attache, et les produits commerciaux de chaque pays;*

Que les manuels et les atlas classiques visent de même la géographie économique, basée sur la géographie physique et accompagnée de tableaux de statistiques comparatifs;

Que l'on s'aide de moyens d'intuition de tout genre : d'images, de classiques ou d'albums illustrés, de feuilles murales représentant des types ethnographiques, des paysages, etc., ainsi que de projections lumineuses, d'excursions scolaires, etc.

Qu'il soit distribué, soit comme récompenses, soit comme livres d'études complémentaires, des ouvrages de vulgarisation sur les pays étrangers, notamment le Congo, des relations des voyages d'exploration, de commerce et d'exploitation coloniale, de recueils consulaires et autres publications officielles;

Que vu l'importance de l'enseignement géographique au point de vue mondial il lui soit accordé plus de temps dans le programme. »

A part quelques redites — comme une place plus large dans les programmes scolaires — ce vœu traite ex professo, peut-on dire, de la répartition des matières aux divers degrés de l'enseignement moyen et de la méthode qu'il convient d'appliquer.

Il est extrêmement explicite par lui-même.

Son auteur, le Frère Alexis, produit à l'appui un rapport très étudié, où sont condensés les fruits de sa longue expérience.

a) Le premier paragraphe marque le cap vers lequel il faut résolument orienter tout l'enseignement géographique.

Dorénavant la géographie doit être la science essentielle de l'expansion et ne doit pour ainsi dire plus vivre ni se mouvoir que dans ce but.

Mais si telle est la ligne générale de conduite ou le principe, les applications diffèrent suivant les degrés.

b) Dans les classes préparatoires, l'enseignement de la géographie sera basé surtout sur *l'intuition*, c'est-à-dire sur *la vue des objets*, notamment l'emploi de *cartes murales* et de tout ce qui parle aux yeux.

La méthode sera simple, agréable, exerçant l'imagination aidée du jugement, plus que la mémoire des mots. Suivant le frère Alexis, la *lecture des cartes* et plans muraux est l'essentiel : on doit apprendre en commençant à chercher et, par la réflexion, à distinguer les renseignements que le dessin placé sous ses yeux fournit, particulièrement au point de vue du tracé topographique, sans exiger qu'on retienne rigoureusement par cœur tous les noms des accidents géographiques qu'on signale.

« C'est pour s'initier à la lecture des cartes que, d'après la règle qui impose de procéder du connu à l'inconnu, on enseigne au débutant la *géographie locale*, en lui mettant sous les yeux successivement un plan sommaire de la classe, de l'école avec son préau, des environs de l'école avec les rues aboutissantes qui conduisent à telle ou telle particula-

rité du plan de *la Commune :* église, maison commune, gare de chemin de fer, rivière, canal, colline ou monticule, et autres accidents dont on signale les sommets visibles à l'horizon. »

A cet exercice cartographique se joint l'orientation par les moyens usités.

Puis, on s'en prend à la carte du canton, de la province, du pays entier.

A l'usage des cartes, il faut joindre, comme moyens *auxiliaires* utiles, les images, les atlas et livres illustrés, les musées scolaires, etc.

Mais pour se rendre un compte exact de ce que contient ce second paragraphe du vœu, il importe de se souvenir d'un autre point de vue de nombre de rapporteurs.

C'est M. Brunhès, cité par M. Zels, qui résume le mieux, semble-t-il, l'opinion pédagogique à laquelle nous faisons allusion.

« Si un enfant avait eu souvent à apprécier à vue d'œil la distance qui le sépare d'un point donné, d'un clocher par exemple qu'il aperçoit à l'horizon, ne serait-il pas mieux prédisposé à comprendre toutes les questions de voies de communication qui reposent toujours plus ou moins sur les évaluations de distances? Si un enfant était dressé à mesurer de l'œil la vitesse du courant dans un petit ruisseau, à calculer (même sans une grande précision) le volume du débit, cela ne lui serait-il pas plus utile que de savoir combien de millions de mètres cubes roulent le Congo et le Mississipi? Si un enfant savait estimer avec une certaine précision le nombre de personnes qui se trouvent réunies dans une salle ou calculer approximativement

combien un hameau peut compter d'habitants, étant donnés le nombre et l'apparence des maisons, ne serait-il pas capable de comprendre beaucoup mieux la géographie économique que celui qui répèterait imperturbablement le chiffre hypothétique qui, en l'absence de tout recensement, représente, estime-t-on, le nombre des habitants de la Chine ?

» Et ce ne sont pas là des exercices impraticables. D'ailleurs, l'enfant qui vit ou qui a vécu longtemps à la campagne a de remarquables prédispositions à l'observation : ce sont ces prédispositions qu'il faut éduquer et développer, plutôt que de travailler à les ensevelir sous une couche de notions abstraites. »

c) Que dans les classes moyennes, dit le troisième paragraphe, on arrive promptement à l'étude sur les cartes murales planisphères et des cinq parties du monde, sans pour cela négliger l'étude de la patrie dont on indiquera les rapports commerciaux avec les pays étrangers parcourus.

Le Frère Alexis ne s'attarde pas, dans son rapport, à expliquer ces pensées. Il fait un bloc de l'enseignement moyen et il lui applique les principes développés à l'alinéa suivant.

Le contexte paraît assez clair pour qu'avec ce qui précède et ce qui suit on puisse dégager nettement la pensée de l'auteur et le sens du vœu.

L'enseignement moyen inférieur se continue donc avec les méthodes de l'enseignement primaire mais il étend son aire jusqu'au monde entier. L'étude de la patrie restera toujours le centre des préoccupations ; c'est d'elle que tout part ; c'est à elle que tout se ramène.

Le vœu signale comme objet particulier du programme la description des rapports commerciaux de la patrie avec les pays étrangers.

M. Zels, dont le rapport s'occupe spécialement de l'enseignement de la géographie dans les écoles moyennes, signale une méthode vivante pour la géographie économique.

« Nous avons à traiter devant nos élèves les voies de communication. Le premier manuel de géographie qui tombe sous la main nous dira : nos rivières et nos canaux nous fournissent 2.190 kilomètres de voies navigables, sur lesquels on a transporté, en 1898, plus de 48 millions de tonnes de marchandises.

» Mais allons à la rivière ou au canal! Le batelier nous attend pour nous dire d'où il vient et où il va, ce qu'il transporte et ce qu'il transportera, le temps que durera son voyage, le chargement et le déchargement de son bateau. L'éclusier nous parlera des matières premières ou autres transportées par nos bateliers, en amont ou en aval, quelle est la quantité de marchandises passant par mois et par année, quelle est l'aire de dispersion des marchandises déchargées.

» C'est le moment de faire comprendre aux élèves ce que l'on entend par tonne dans le transport fluvial et quelle est la signification de la tonne de mer, comment on l'exprime, ce que l'on entend par ligne de flottaison, et bien d'autres détails encore. Le professeur n'oubliera pas d'appeler l'attention des élèves sur l'application pratique du principe d'Archimède qu'ils ont devant les yeux.

» Les notions intéressantes, indispensables pour la compréhension d'un cours de géographie économique, gagneront

en netteté et en précision : ce que l'enseignement en classe ne saurait donner, quelque peine que le professeur se donne.

» C'est une leçon vécue, dont on ne saurait exagérer l'importance. Elle sera l'occasion d'une série d'exercices qui, au point de vue éducatif et pratique, ne pourront être comparés à nos éternels tracés cartographiques.

» Faut-il dire que tout enseignement de la géographie économique doit trouver une base solide dans la géographie physique et que, d'autre part, le professeur doit pouvoir disposer d'un grand nombre de moyens d'intuition?

» Il serait recommandable de mettre à la disposition du professeur une collection de produits commerçables (matières premières et produits fabriqués), ainsi qu'une série de planches et gravures appropriées se rapportant aux pays qui offrent un débouché à nos enfants et à nos capitaux. »

d) Que dans les classes supérieures l'étude de la géographie soit *scientifique*, raisonnée, déduisant les effets des causes, qu'elle soit *pratique*, conduisant rapidement à la diffusion des études mondiales !

La signification des termes « *scientifique et raisonné*, » a déjà été suffisamment décrite au vœu précédent. Il est intéressant de signaler à cet égard la situation belge : elle est extraite du rapport de M. Vanderlinden. « Le cours de géographie a suivi ainsi peu à peu dans les athénées une orientation nouvelle. En outre, ses méthodes se sont perfectionnées : il s'est dépouillé de son aridité traditionnelle ; on ne charge plus la mémoire des élèves de longues nomenclatures et de sèches définitions ; on exerce plutôt leurs facultés d'observation et de réflexion ; on leur fait

étudier les phénomènes géographiques dont ils peuvent être témoins et l'on exerce leur activité en les initiant à la lecture et à l'interprétation des cartes ; on les intéresse en leur faisant découvrir en quelque sorte les faits géographiques, et en montrant les relations qui existent entre les faits. On cherche à leur faire saisir la vie de la Terre et à leur montrer les rapports entre la Terre et l'Homme. De descriptive qu'elle était auparavant, la géographie est devenue explicative. Elle a acquis aussi un caractère réellement scientifique. »

Que l'étude de la géographie soit *pratique !* Qu'est-ce à dire ? Le texte paraît donner la clef de la solution : qu'elle conduise rapidement à la diffusion des études mondiales ! Il est à présumer qu'elle devra être basée sur la réalité envisagée sous l'angle du paragraphe précédent. « Pratique » semble être opposé à « abstrait ».

Comme procédé d'enseignement à appliquer, le Frère Alexis insiste sur l'emploi des cartes. « Comme dans les classes primaires, dit-il, la *cartographie* est le guide le plus sûr et la base des dissertations et des explications données par le maître ou le manuel de l'élève. Non seulement les cartes modèles doivent être utilisées pour l'exposition des leçons, mais les élèves doivent être aptes à les reproduire rapidement à vue ou de mémoire, suivant une méthode simple et rationnelle. Quelques lignes en carrés doivent suffire comme directrices. L'élève qui sait tracer de mémoire, ne serait-ce qu'un simple croquis de carte du pays étudié, prouve qu'il a la connaissance locale suffisante pour mettre chaque chose dans son orientation vraie, et il ne lui arrivera pas, en faisant un tour du monde

fictif, de placer à l'est ou au nord une contrée, un pont, un fleuve qui se trouve à l'ouest ou au sud. »

Mais contre « l'abus » des cartographies protestent une foule de rapports. M. Vanderlinden, chargé de cours à l'Université de Liége, est leur organe quand il écrit :

« Déjà en 1901, au Congrès de l'enseignement moyen, M. Crutzen, professeur à l'Athénée d'Anvers, s'élevait contre le système des cartographies, qui transformait la leçon de géographie en une leçon de dessin : il montrait que la confection de cartes comprenant tous les détails de la leçon donnée par le professeur absorbait beaucoup trop de temps et était en somme inutile.

» Il protestait aussi contre le système des cartographies qui sévit surtout dans les écoles moyennes et que l'on a voulu imposer aux athénées. Heureusement que, dans ces derniers temps, on commence aussi à réagir contre ce système dans certaines écoles moyennes. *La confection de croquis géographiques doit être réduite à un minimum :* ces croquis ne doivent être que des schémas destinés à mettre en relief certaines parties de la leçon et à donner des synthèses. Il est à espérer que la suppression des traditionnelles cartographies sera réalisée dans tous les établissements d'enseignement moyen. »

e) Les autres paragraphes n'ont besoin d'aucun commentaire. Ils ont trait à l'outillage intuitif et autre. Les moyens indiqués sont purement exemplatifs.

Plusieurs rapporteurs insistent sur l'utilité d'un local spécial pour la géographie, espèce de « séminaire » à l'usage des élèves de l'enseignement moyen supérieur.

La plupart vantent les *reliefs*, non pas de paysages de fantaisie, mais de régions bien connues.

IV. « *Le Congrès émet le vœu de voir enseigner la géographie, non seulement par la méthode intuitive (cartes, gravures, etc.) mais surtout par la méthode d'excursions.*

Tous les rapports concluent à l'utilisation de la méthode intuitive. Le troisième vœu synthétise ces tendances unanimes.

M. Paulus, professeur à l'Athénée de Bruges, appelle l'attention spéciale sur la méthode d'excursions.

Selon lui, cette méthode peut s'appliquer à toutes les branches de l'enseignement moyen et réaliser l'idée de concentration, si superbe et si féconde. Il signale les résultats si encourageants obtenus par lui à l'athénée de Bruges. Avec le Père Didon, il affirme que l'*habitude des voyages scolaires* inspire *peu à peu* à la jeunesse le dégoût des mœurs casanières, qui, par crainte du danger ou par amour du bien-être, enchaînent nos jeunes gens entre les vieilles limites de la patrie. « Elle lui donne doucement le sentiment d'une patrie plus grande, qui n'est plus confinée dans les limites du vénérable triangle : la Mer du Nord, la Prusse et la France ; elle l'entraîne vers les colonies lointaines, les immensités de l'Océan et surtout le continent d'Afrique, où un drapeau frère flotte fièrement et où notre colonisation est impatiente de rayonner. »

Pourquoi ne pas rattacher à ce vœu, les voyages pour les professeurs ? Car enfin pour bien guider les excursions des élèves autant que pour se former eux-mêmes, les maîtres ne devraient-ils pas pratiquer eux-mêmes les voyages ?

M. Crutzen recommande ce moyen dans son rapport : « Les voyages et séjours de professeurs en pays étrangers ne sauraient être que vivement recommandés. Depuis quel-

ques années, le Gouvernement (belge) a accordé des subsides aux professeurs de langues modernes pour leur permettre de suivre des cours de vacances en Allemagne, en Angleterre et en Hollande. Il est probable qu'un procédé semblable permettrait aux professeurs de géographie d'accroître la valeur et l'intérêt de leurs cours, en ajoutant le charme des descriptions de choses vues à l'érudition sèche et impersonnelle acquise par les livres. »

V. « *Le Congrès émet le vœu :*

1. » *De voir les établissements d'enseignement moyen organiser annuellement pour les élèves actuels et anciens, des séries de conférences géographiques avec projections lumineuses, données d'après un plan méthodique conforme aux programmes, et de préférence par des personnes ayant étudié sur place les pays dont ils parlent ;*

2. » *De voir se constituer, au besoin avec l'appui des pouvoirs publics, des collections de clichés, photographies, et gravures d'histoire et de géographie, pour rendre plus tangible, plus complet et d'un effet plus durable l'enseignement ordinaire de ces deux branches.* »

Cette proposition fut produite par M. Brifaut, avocat à Bruxelles, qui est lui-même un infatigable propagandiste par la conférence et l'image, des voyages qu'il accomplit.

La première partie du vœu paraît extrêmement féconde. Sous une forme captivante, on entretiendrait le goût des voyages et le plaisir de la géographie non seulement chez les élèves dont on illustrerait ainsi les cours, mais aussi chez les anciens élèves que la vie pratique absorbe déjà. Que les orateurs soient de préférence ceux qui ont vu, quoi de plus

naturel? En plusieurs pays d'ailleurs les grands voyageurs et les explorateurs commencent à vouloir descendre du socle où les avait hissés la gloire : ils daignent raconter leurs aventures, même à des auditoires de collège. Quel enthousiasme leur présence soulève dans ces cœurs ardents! Que de vocations révélées à ce simple contact!

Le rapport de M. Crutzen signale une pratique qui paraît rentrer dans le sens du vœu.

« Des élèves, parfois assez nombreux dans les classes supérieures, voyagent et séjournent pendant les grandes vacances à l'étranger. Ne serait-il pas utile de tirer parti de ce fait pour l'avantage de ces jeunes gens eux-mêmes et de leurs condisciples, en leur demandant de se documenter pour une causerie sur les pays qu'ils auraient parcourus, la région où ils auraient séjourné? On les exciterait aussi à voir, à observer, à réfléchir, en même temps qu'à savoir exprimer leurs impressions. »

Le second paragraphe ne s'applique pas exclusivement à la géographie; il embrasse aussi l'histoire. Il applique à l'enseignement moyen l'idée qui fut préconisée sous diverses formes, dans l'enseignement primaire. Constituer un magasin central de clichés, de photographies, de gravures; l'organiser de manière que, suivant les nécessités, les orateurs de conférences ou même les simples professeurs puissent y puiser largement; au besoin, lui donner l'allure d'une espèce de bibliothèque circulante de manière à ensemencer les diverses parties du pays avec méthode : tel est assurément un souhait d'envergure, auquel applaudiront tous les éducateurs, quelles que soient leurs préférences expansionnistes.

VI. « *Le Congrès émet le vœu que le Gouvernement fasse étudier promptement la question s'il n'y a pas lieu de faire donner les cours d'histoire et de géographie par deux professeurs spéciaux, le premier appartenant à l'ordre des lettres, le second à l'ordre des sciences.* »

M. de Girard, professeur à l'Université de Fribourg (Suisse), proposa ce vœu, qui découlait, du reste, d'une série de rapports.

Le grand reproche à l'enseignement actuel concerne, dit M. Cammaerts, le *choix du professeur* auquel on a attribué jusqu'à présent le cours de géographie. On a fait valoir avec raison que rien ne permettait de considérer cette science comme une annexe de l'histoire et qu'il était matériellement impossible de réclamer d'un épigraphiste une compétence quelconque en géographie physique ; on a donc proposé le dédoublement du doctorat en histoire et en géographie et l'attribution des cours de géographie à des docteurs spéciaux.

M. Kraentzel justifie ainsi la proposition : « L'enseignement de la géographie devenant raisonné et pratique et n'étant plus un pur exercice de mémoire, prend une allure tout autre : il exige des professeurs une préparation autrement grande et tend à occuper dans nos programmes une importance qu'on lui soupçonne à peine. Depuis longtemps déjà en Allemagne l'on demande l'institution de professeurs spéciaux de géographie ; en France, on a créé l'agrégation en histoire et en géographie, et l'on souhaite que les cours de géographie soient professés par les agrégés en géographie ; en Belgique, on a fondé, il y a cinq ans, le doctorat en géographie. De plus en plus donc la géographie s'impose

comme science et se dégage de la sujétion dans laquelle la tenait l'enseignement de l'histoire. Et pourtant, le très grand nombre de ceux qui se sont occupés de ces vœux n'ont montré que la haute portée éducative de la géographie, sans insister autant qu'il eût fallu sur son importance pratique. Que les souhaits émis à ce sujet ne restent donc plus lettre morte et que l'enseignement de la géographie dans les athénées, lycées, gymnases et *Oberrealschulen* soit uniquement fait par des maîtres spéciaux ! »

Naturellement, il faudra prendre des précautions contre ces spécialistes, comme on doit faire à l'égard de tous les spécialistes. « Le défaut le plus à redouter dans les futurs professeurs docteurs en géographie, observe M. Crutzen, est la tendance à transporter dans l'enseignement moyen les procédés et les méthodes qu'ils auront vu appliquer dans l'enseignement supérieur. Un enfant de 11 ou 12 ans en septième, même un jeune homme moyen de 16 à 18 ans dans une classe de deuxième ou de rhétorique, n'a pas la maturité d'esprit requise pour bien comprendre les théories sur la formation du relief du pays, ou les procédés de triangulation et de tracé scientifique des cartes. Il faudra doser soigneusement la nourriture géographique qui peut convenir aux différents âges, de la septième à la rhétorique. »

Mais il n'y a pas que les professeurs de demain, il y a ceux d'aujourd'hui. Comment adapter à leur tâche nouvelle les professeurs de géographie actuellement en fonctions? M. Jos. Halkin, professeur à l'Université de Liége, émettait l'avis d'instituer pour eux des réunions libres de vacances, ne durant que quatre ou cinq jours; on consa-

crerait un jour ou deux à quelques conférences d'ordre général et deux ou trois jours à des excursions faites dans le pays sous la direction de spécialistes.

§ IV. — Les autres branches d'enseignement.

La première question du programme de l'enseignement moyen était formulée ainsi :

« Quels sont les *moyens* à employer pour donner cette direction nouvelle « expansionniste » (notamment en ce qui concerne : les leçons sur la langue maternelle, les langues étrangères, la géographie et l'histoire, les sciences naturelles, etc... —).

Les paragraphes précédents traitent des sciences naturelles, de l'histoire, de la géographie. Mais ne fallait-il pas se préoccuper des leçons sur la langue maternelle, les langues étrangères, du moins quant à l'orientation?

Le temps a fait défaut au Congrès pour discuter ces questions, dont l'importance est telle qu'il ne manque pas d'excellents esprits pour soutenir qu'à lui seul l'enseignement occasionnel de ces branches suffirait.

En revanche, plusieurs rapports donnent des renseignements précieux.

M. Collette, professeur à l'Athénée royal de Bruxelles, traite de la langue française dans les termes suggestifs que voici :

Des leçons d'énergie peuvent être données par l'enseignement du français, et de toute autre langue maternelle, suivant le pays. Certes, la tendance de ce cours est avant tout grammaticale, littéraire et esthétique. Mais le profes-

seur, conscient des devoirs de l'heure présente, trouvera facilement moyen de dire, de temps à autre, quelques mots qui fassent germer, dans le cerveau de ses auditeurs, cette idée qu'il y aurait profit à chercher une position hors de notre patrie.

Dans les classes inférieures, on empruntera à l'œuvre d'un Th. Gautier, d'un Fromentin, d'un Loti, d'un Élisée Reclus, une page qui, servant de dictée, montrera la beauté de contrées lointaines; un texte, tiré d'un économiste, frappera les jeunes intelligences par des arguments précis; dans presque toutes les classes, on choisira des sujets de narration dont les personnages ne soient ni des mélancoliques, ni des faibles, mais des hommes de volonté, conquérants, explorateurs, savants, inventeurs, écrivains; bref, des récits et, en rhétorique, des dissertations dont la tendance soit l'apologie de l'action.

Un moyen efficace encore, ce sont les exercices d'élocution. Cet exercice servira de propagande.

Dans les bibliothèques scolaires, il faut mettre un certain nombre d'ouvrages favorisant le but expansionniste; demander aux élèves de faire les comptes rendus de ces œuvres.

Le rapporteur proposait les mesures administratives suivantes :

1. « Je demande que, dès les premiers jours de l'année scolaire qui va commencer, une circulaire ministérielle recommande aux professeurs de littérature de profiter de toutes les occasions pour faire l'éloge de l'expansion mondiale. Cette même circulaire inviterait les professeurs à noter très brièvement les circonstances dont ils ont tiré parti, ainsi que la leçon qu'ils ont faite.

2. » A la fin de l'année scolaire 1905-1906, ils puiseront dans ces notes un rapport très simple qu'ils adresseront au Ministère, et MM. les Inspecteurs seront chargés d'extraire la substance de ces rapports et de rédiger une notice indiquant, de façon méthodique et complète, les principales occasions où l'on peut utilement faire la propagande. »

La méthode préconisée ci-dessus pour la langue maternelle peut s'appliquer aussi bien, semble-t-il, aux langues anciennes. C'est ce qu'affirme M. Collette dans une autre partie de son rapport et ce qu'il prouve avec des exemples abondants. « L'élève qui traduit les belles œuvres de l'antiquité vit en communion constante, non avec des hommes dont les faiblesses, les tergiversations, les incertitudes sont complaisamment étalées, mais avec des héros qui, presque toujours en scène, ne cessent de faire preuve de cette force résolue qu'il est nécessaire d'infuser à la jeunesse. »

M. Ed. Loos, professeur à l'Athénée royal de Huy, argumente dans le même sens que M. Collette, mais en ajoutant l'idée nouvelle de faire collaborer les professeurs entre eux.

Parmi les moyens à mettre en œuvre pour préparer la jeunesse à l'expansion cconomique, écrit-il, la langue maternelle est un facteur secondaire, il est vrai, mais qui ne doit cependant pas être négligé. Qui ne voit notamment le parti que peut tirer le professeur de français de certains sujets économiques pour les exercices de rédaction? Au lieu de faire toujours disserter les élèves sur les lieux communs de la vieille rhétorique, pourquoi, *après entente préalable avec les professeurs de sciences commerciales et d'histoire et de géographie,* ne ferait-il pas traiter, par exemple, les pro-

grès économiques de l'Allemagne depuis 1870, la naissance et le développement de l'État Indépendant du Congo, la métamorphose merveilleuse du Japon, etc. ? Cette *collaboration* du professeur de français avec ses collègues des autres cours constituerait une application très saine de la méthode dite de concentration et qui consiste à faire les différents cours se prêter un mutuel appui et pour ainsi dire se compénétrer.

M. Grégoire, professeur à l'Athénée royal de Huy, signale l'exemple d'un professeur, enseignant dans une ville commerçante : il a eu l'idée de demander à ses élèves, en guise de devoirs de rédaction ou d'exercices d'élocution, l'exposé des grandes entreprises de toute espèce, construction de ponts, de navires, travaux d'assainissement, etc., qui s'exécutaient sous leurs yeux.

Le Frère Macaire, professeur à Malonne, généralise toutes ces applications. Il faut *orienter toutes les branches* de l'enseignement dans la direction nouvelle. « Que le professeur *à l'occasion* des leçons *ordinaires*, enfonce les idées et provoque le sentiment. Jusqu'ici, dans son enseignement, le maître profitait de toutes les circonstances, pour développer chez ses élèves les sentiments de vertu, de patriotisme, de loyalisme, etc. Qu'une nouvelle préoccupation s'ajoute aux précédentes, mais ne les supprime pas ! »

C'est aussi le sentiment de la Commission, constituée en vue du Congrès mondial par la *Fédération du corps professoral des Athénées royaux et des Collèges communaux de Belgique :*

« L'expansion économique mondiale a sa place marquée dans les humanités tant anciennes que modernes ; toutefois,

la préparation qu'elle exige ne sera, pour cet enseignement, qu'une préoccupation secondaire. » Mais cette préoccupation secondaire mènera non seulement à des réformes profondes dans l'enseignement de l'histoire, de la géographie, des mathématiques, mais encore au souci constant du professeur de profiter de toute occasion pour semer les idées expansionnistes.

De sorte, qu'on peut conclure, qu'à l'unanimité les rapporteurs et les groupes consultés préconisent un enseignement occasionnel de plus en plus énergique et éclairé en faveur des idées mondiales.

Si le Congrès s'était prononcé, il l'eut fait dans ce sens.

Sa décision n'eut du reste été que l'écho de celle qu'il émit pour l'enseignement primaire.

§ V. — L'école moyenne.

La préparation à l'expansion économique doit-elle se continuer dans l'enseignement moyen du degré inférieur, demande le programme du Congrès?

A quoi, les rapports y relatifs répondent sans hésiter par l'affirmative.

Il est l'interprète de tous, M. Dutron, quand il écrit :

« La réponse n'est pas douteuse. S'il est permis de penser que, dans l'enseignement primaire, il serait prématuré de retenir trop longtemps l'attention des enfants sur ce point, parce qu'il est à craindre que leur esprit manque de maturité suffisante ou leurs goûts de tendances définies, personne ne contestera qu'à l'âge adulte il soit opportun d'ouvrir l'horizon des jeunes gens sur les carrières extérieures et de

leur montrer la double nécessité, individuelle et nationale, d'élargir nos débouchés et de répandre partout les produits de notre commerce et de notre industrie. C'est à l'enseignement moyen ou intermédiaire, si l'on veut, qu'il appartient d'orienter la vie de l'homme et de lui fournir les armes nécessaires pour les luttes de l'existence, quel que soit le terrain où il se dispose à combattre. Sur les bancs de l'école primaire, les vocations sommeillent, les aptitudes s'éveillent à peine ; dans l'enseignement supérieur, elles sont fixées ; au collège elles prennent corps et s'affirment. C'est l'étape des graves résolutions, des décisions capitales, et il y a incontestablement un intérêt individuel autant que social à ce qu'elles soient éclairées, raisonnées et judicieuses. La loi naturelle elle-même confère à l'enseignement moyen, puisqu'il coïncide avec l'âge adulte, l'honneur périlleux non moins que la responsabilité redoutable d'engager les jeunes gens vers toutes les carrières qui réclament une certaine culture intellectuelle, de façon à parer à tous les besoins, à satisfaire à toutes les exigences de notre civilisation contemporaine. »

On ne saurait mieux dire.

Si, à raison de son importance exceptionnelle, l'enseignement moyen supérieur a retenu presque toute l'attention du Congrès mondial, il n'en est pas moins vrai que l'enseignement moyen du premier degré a sa mission spéciale, qui doit fixer l'attention des réformateurs.

Il est vrai aussi, qu'ici l'accord est presque unanime entre penseurs. De sorte qu'il sera permis d'être bref.

L'école moyenne appartient aux petits patrons, aux artisans d'élite, aux contremaîtres, à ceux qui peuvent tout au

plus laisser leurs enfants à l'école jusqu'à l'âge de 15 à 16 ans. C'est dans cette couche sociale, remarque M. Buyse, que se puise le personnel exécutif, commercial ou industriel des entreprises dans la mère-patrie et à l'étranger.

Le Congrès mondial, ainsi qu'on le verra, s'est occupé particulièrement, dans ses vœux, de la formation intellectuelle et professionnelle des employés. Il s'est surtout occupé de la section commerciale annexée à l'école moyenne.

Mais il importe de signaler ici que plusieurs rapports ont traité de la réforme de l'école moyenne elle-même, en vue de l'expansion.

M. Picalausa, directeur de l'École moyenne de l'État à Mons, estime que l'enseignement moyen inférieur doit seulement préparer des recrues pour l'enseignement technique, industriel, commercial, agricole.

En général, dit-il, notre enseignement — il part donc du point de vue belge — devrait devenir de plus en plus *expérimental;* nous le limiterons *aux notions les plus essentielles*, dans toutes les branches; il s'adressera moins à la mémoire et davantage au jugement, au raisonnement; on le rendra de plus en plus pratique.

Le rapporteur passe ensuite en revue les divers points du programme, qu'il réforme suivant ses idées. En voici quelques-uns, à titre d'exemples.

L'enseignement de la *langue maternelle* préparera à l'expansion économique par un bon choix de dictées; ces applications ne se borneront pas à être des exercices d'audition, de vocabulaire, d'orthographe, mais elles seront un travail de raison et de suggestion. Les sujets de rédaction seront, en majorité, des sujets pratiques, à données écono-

miques relatives à l'industrie, au commerce, à l'agriculture, à la colonisation. On pourra encore ajouter des *conférences* occasionnelles, analogues à celles qui sont faites pour combattre l'alcoolisme, propager la mutualité, etc.

Dans l'étude des sciences naturelles (1), il conviendrait d'attacher une plus grand importance aux applications industrielles, commerciales, hygiéniques, etc. Des notions élémentaires de *géologie,* en vue de leur application à la géographie, seraient désirables ; on pourrait les faire rentrer dans le cours de géographie (2), comme enseignement occasionnel.

On voit que l'orientation de diverses branches vers l'expansion mondiale, que préconise M. Picalausa correspond à celle que conseillait l'unanimité des rapporteurs de l'enseignement moyen du second degré.

Cette constatation nous permet de ne pas insister.

Il est cependant une matière qu'il convient de mettre en relief : *les travaux manuels.* Il en a été question dans le chapitre des exercices physiques. Mais à certains rapporteurs de l'enseignement moyen du premier degré, elle paraît si importante à l'école moyenne, qu'il y a lieu de citer ici in-extenso l'une au moins de leurs argumentations.

Toutes les écoles moyennes, dit M. Buyse, devraient porter au programme les *travaux manuels.* (On a vu que

(1) M. Omer Buyse écrit de son côté : pour que l'enseignement des sciences naturelles, et spécialement, de physique et de chimie produisent leur maximum d'efficacité éducative et instructive, il faut leur appliquer systématiquement le principe méthodique suivant : « Tout ce que l'élève apprend est le résultat de ses propres expériences et découvertes ; aucune notion scientifique n'entre dans son esprit par ouï-dire. »

(2) Quant à la géographie et l'histoire, il en a été traité trop longuement dans les paragraphes 2 et 3 de ce chapitre pour nous y arrêter à nouveau : les principes restent les mêmes, qu'il s'agisse d'école moyenne ou de collège.

le Congrès vota ce vœu, tant pour l'école primaire que pour l'école moyenne et le collège.)

Les travaux manuels sont sortis de la période d'expérimentation.

« D'une façon générale, ils ont une influence considérable sur l'éducation ; ils exercent l'œil et la main et font naître des habitudes et des qualités morales nécessaires pour réussir dans toutes les carrières et surtout dans celles d'expansion mondiale, savoir : le courage pour supporter les fatigues de l'effort physique, la persévérance pour réaliser un projet, l'exactitude pour exécuter ponctuellement des travaux et, de plus, l'habileté manuelle si utile à ceux qui s'expatrient. »

Le programme des travaux manuels à l'école moyenne se grefferait sur celui de l'école primaire et comprendrait le modelage, le cartonnage, la menuiserie et le travail du fer (1).

A ceux qui objecteront qu'en introduisant les travaux manuels ainsi entendus dans les études des écoles moyennes, celles-ci deviendraient des écoles professionnelles, qui feront double emploi avec les écoles spéciales, M. Buyse répond :

(1) Le *modelage* s'appliquerait à la copie de solides géométriques pour aboutir à la reproduction de quelques travaux de modelage industriel, dérivés de formes géométriques : poulies, boulons, etc. ; des travaux de modelage ornemental d'après des feuilles, des plantes, des insectes, sous une forme décorative, termineraient la série.

Le *cartonnage* comprendrait toutes les opérations classiques, matérialisées dans la série de modèles prescrits à l'école primaire et développés à l'école moyenne.

La *menuiserie* apprendrait aux élèves à faire les exercices fondamentaux usités dans les métiers du bois : le travail à la scie, au ciseau, au bébane, au rabot, appliqué à la confection d'assemblages, d'ensembles simples, etc.

Le *travail du fer* étudierait l'emploi des divers outils dans l'ajustage ; la lime, la râpe pour la mise en épaisseur des pièces ; du burin, de la forerie et la confection d'ensembles, tels qu'un écrou, une équerre, des ferrures de portes, des pointaux, un compas d'épaisseur, etc.

L'école professionnelle ou industrielle enseigne les sciences et le dessin en vue de leurs applications à des professions déterminées; le côté éducatif est accessoire; le côté utilitaire est prédominant; l'école moyenne, avec ses travaux manuels, ne sera ni technique ni industrielle; les travaux manuels n'ont pas pour but d'apprendre un métier, moins encore une spécialité; ils développent les aptitudes naturelles mieux que ne le feraient les études livresques ou par ouï-dire; ils constituent en somme un moyen d'éducation générale qu'on a caractérisé par l'appellation : *humanités techniques*.

Passons à l'analyse des vœux du Congrès mondial, qui sont relatifs à l'école moyenne.

« *En vue de la formation intellectuelle et professionnelle des employés appelés à être, dans le pays même et à l'étranger, les auxiliaires actifs du mouvement d'expansion coloniale, il y a lieu d'émettre les vœux suivants :*

1. *Les plus grands soins doivent être apportés dans les écoles au savoir écrire et rédiger, à l'étude grammaticale, analytique et littéraire de la langue maternelle, base des études linguistiques et de toute culture.*

2. *Il y a lieu d'augmenter le nombre des écoles moyennes, tant libres qu'officielles, et d'y développer les études commerciales et linguistiques, de préférence en y ajoutant une quatrième année complémentaire, ouverte aux élèves abandonnant prématurément les études humanitaires, et spécialement consacrée à des exercices pratiques et à des travaux professionnels de toutes sortes, variables suivant les convenances locales et les catégories d'emplois en vue desquelles*

les diverses écoles seraient spécialement organisées (comptables, correspondants, voyageurs, expéditeurs, etc.).

3. *Il convient d'encourager de toutes manières (subsides, bourses de voyage, etc.,) les cours commerciaux et polyglottes ainsi que les institutions pédagogiques et autres tendant, comme les cours de vacances et le jury central de comptabilité et de correspondance commerciale à élever le niveau de ce genre d'enseignement, à en mesurer et à en accroître les résultats, à en stimuler les progrès.* »

Le *préambule* s'explique aisément.

L'expansion commerciale, dit M. Orban, professeur à l'Université de Liége, nécessite la formation non seulement d'une classe d'agents principaux ou de direction, destinés à être dans tous les pays du monde les représentants de nos intérêts, les créateurs de nouveaux débouchés, les fondateurs de comptoirs et autres établissements similaires, mais aussi d'une classe d'employés au courant des langues, de la comptabilité, de la technique des ventes, des expéditions et des recouvrements, aptes à devenir des auxiliaires actifs et intelligents, tant de nos agents à l'étranger qu'en Belgique même, de nos producteurs et de nos maisons de commerce.

Dans l'intérêt de cette classe intéressante, quelles mesures préconise le Congrès?

a) « Les plus grands soins doivent être apportés dans les écoles au savoir écrire et rédiger, à l'étude grammaticale, analytique et littéraire de la langue maternelle, base des études linguistiques et de toute culture. »

Le rapport du professeur Orban, auteur du vœu, le motive à suffisance.

« La majorité de ceux qui aspirent à des places dans les banques, dans les bureaux des grandes compagnies de transport, dans les maisons de commerce, écrit M. James, l'ancien ministre des postes aux États-Unis, sont incapables d'écrire convenablement des lettres d'affaires. Leur écriture est mauvaise ; leur orthographe souvent aussi. La vieille méthode de l'instruction élémentaire, l'application soutenue à l'œuvre qui établit les bases de l'éducation sur l'enseignement de langue (maternelle) et de l'arithmétique et sur l'acquisition d'une écriture claire et lisible ont été abandonnés dans de trop nombreuses écoles. » Il concluait en recommandant aux autorités les méthodes élémentaires conservées dans les écoles libres, l'ancien enseignement de trois branches (langue, écriture, arithmétique).

Cela est vrai pour les autres pays, affirme M. Orban.

Donc il faut aviser. C'est l'objet du vœu. Il concerne plutôt l'enseignement primaire, mais aussi l'enseignement moyen du degré inférieur.

b) « Il y a lieu d'augmenter le nombre des écoles moyennes... et d'y développer les études commerciales et linguistiques... de préférence en y ajoutant une quatrième année... »

Les écoles moyennes belges tiennent la place qu'occupent ailleurs les écoles primaires supérieures et les écoles industrielles et commerciales. Elles correspondent aux *Burgerscholen* hollandaises, aux *Handelschulen* allemandes.

Dans son essence, l'école moyenne est l'école primaire perfectionnée et considérablement étendue, menant de front la culture générale et l'instruction pratique.

L'école moyenne s'adaptera aux besoins locaux.

En Belgique l'arrêté royal du 10 septembre 1897 accorde aux écoles moyennes toute leur autonomie et permet d'y adjoindre, selon les convenances des localités, une section agricole, industrielle ou commerciale.

Ces écoles moyennes avec section commerciale, correspondent aux *Handelschulen* (Allemagne), aux *Écoles pratiques de commerce* (France), aux *Écoles commerciales du degré moyen* (Italie).

Ce sont ces écoles auxquelles le vœu souhaite la multiplication. Elles répondent vraiment aux besoins des employés.

Mais le vœu voudrait encore voir porter de trois à quatre le nombre des années d'études.

« Actuellement, dit M. Orban, la section commerciale là où elle existe, ne comprend que des cours spéciaux, venant s'ajouter en seconde et en troisième année aux cours généraux. C'est une quatrième année spéciale qu'il faudrait. Elle nous paraît nécessaire pour donner au programme les extensions qu'il comporte, développer l'étude des langues, rendre partout obligatoire la dactylographie et la sténographie et compléter l'enseignement théorique par des exercices et des travaux professionnels, par des voyages et des visites instructives. »

C'est ce régime d'enseignement pratique — 4e année — qui serait rendu accessible aux élèves qui abandonnent prématurément les études humanitaires, pour une raison ou pour une autre.

M. Orban cite comme idéal, sinon à atteindre pour toutes les écoles du pays, du moins à imiter autant que les circonstances le permettront, l'école commerciale de Rome.

Cette école donne, dans un cours de *quatre années,* un enseignement complet dans toutes ses parties, et par conséquent, elle a sa fin en elle-même. Elle possède un *Musée commercial* et un *laboratoire de chimie* pour les expériences d'analyses et d'essais des marchandises.

Le Musée comprend une *section d'emballage,* où sont assemblés les meilleurs modèles d'emballage adoptés en Italie ou à l'étranger pour les produits de grande exportation. Les élèves s'exercent à l'emballage, d'après les systèmes les plus usités dans le commerce.

L'enseignement pratique est complété par une étude effective des tarifs douaniers et maritimes, et de ceux des chemins de fer, ainsi que par des voyages d'instruction et des visites aux usines et aux établissements de commerce.

L'école est aussi dotée d'une collection publique et toujours croissante de produits des industries artistiques nationales et des ouvrages exécutés dans les ateliers et les laboratoires des écoles industrielles et des écoles d'art appliqué à l'industrie : un *bureau spécial* pour l'achat et la vente de ces produits est annexé à cette section. Les opérations et les écritures relatives à cette branche de l'enseignement sont faites à tour de rôle par les élèves des troisième et quatrième cours, soigneusement surveillés et dirigés. Dans les cours de troisième et de quatrième année les élèves sont répartis en maisons de commerce, qui font des opérations de commerce simulées entre elles et aussi avec les écoles commerciales du royaume et avec les écoles technico-commerciales italiennes à l'étranger.

La correspondance entre les maisons commerciales consti-

tuées dans l'école est faite partie en italien et partie en français, allemand, anglais et espagnol pour les affaires avec l'étranger.

Toutes les opérations sont enregistrées dans les livres obligatoires ou en usage dans le commerce, et l'on se sert des modèles adoptés en Italie et à l'étranger pour les effets de commerce, les factures, le lettres de voiture, les connaissements, etc.

Les opérations se font au moyen de véritables échantillons, que l'école achète à ses frais, et un échange continuel d'échantillons est établi entre les différentes écoles, en recueillant des nouvelles sur la qualité et le prix des marchandises, sur les emballages, sur les étiquettes, ainsi que sur toute autre information utile.

Enfin, une véritable banque, instituée dans l'école et tenue par les élèves, reçoit leurs dépôts en compte courant et pourvoit à leur emploi à intérêts auprès de la Caisse d'Épargne de Rome.

c) « Il convient d'encourager de toutes manières les cours commerciaux et polyglottes, ainsi que les institutions pédagogiques et autres tendant, comme les cours de vacances et le jury central de comptabilité et de correspondance commerciale, à élever le niveau de ce genre d'enseignement, à en mesurer et à en accroître les résultats, à en stimuler les progrès. »

L'esprit de ce vœu réside dans sa généralité. Il faut encourager toutes les institutions qui tendent à relever le niveau de l'enseignement commercial moyen, soit dans son ensemble, soit dans quelqu'une de ses branches.

« *Le Congrès émet le vœu :*

1. » *De voir instituer, dans les sections industrielles et commerciales de l'enseignement moyen, un bureau commercial pour la résolution pratique des opérations commerciales.*

2. » *Le cours de géographie visera surtout l'étude des principaux pays du monde, essentiellement au point de vue agricole, industriel et commercial.*

3. » *Des conférences d'ordre économique et social seront données aux élèves de ces sections par les professeurs intéressés.*

4. » *Des visites d'usines sont indispensables pour donner aux jeunes gens ce complément pratique d'une sérieuse instruction commerciale.* »

Le premier paragraphe semble répondre au désir exprimé plus haut dans le rapport de M. Orban, quand il proposait l'école commerciale de Rome comme modèle à imiter. Le bureau commercial paraît bien l'institution sollicitée.

Le deuxième paragraphe se rapporte à l'enseignement de la géographie. Antérieurement, il en fut longuement question. C'est parmi les vœux sur cette matière spéciale qu'il faut encadrer celui-ci, dont le libellé, au surplus, ne mentionne que le point de vue économique.

Il est à présumer que le paragraphe troisième souhaite aux élèves des sections industrielles et commerciales des écoles moyennes, des conférences spéciales sur l'expansion mondiale, semblables à celles qui ont été prévues au Chapitre de l'enseignement primaire. Dans ce cas, il conviendrait de conseiller aux professeurs conférenciers une solution similaire. On ne voit du reste pas pourquoi les

maîtres de l'école primaire et de l'école moyenne ne suivraient pas les mêmes cours temporaires, si ceux-ci se donnent pendant les vacances.

Enfin, le paragraphe dernier n'est que l'application à l'école moyenne d'un des moyens « intuitifs », souvent déjà recommandé. La visite des usines ne doit être regardée cependant que comme un exemple. L'esprit du vœu embrasse d'autres moyens.

§ VI. — La section commerciale spéciale dans l'enseignement du degré supérieur.

La question première du programme ne s'occupait pas seulement des humanités et de l'école moyenne (générale ou spéciale), mais encore de l'enseignement secondaire spécial du degré supérieur.

L'attention se fixe surtout sur les sections commerciales. Pour préciser les idées, il importe de s'appuyer sur une organisation déterminée, la belge, par exemple. C'est ce que fit le Congrès, du reste, et ses conclusions en sont plus précises.

Dans les athénées et collèges belges, le Gouvernement a institué la section commerciale où l'étude du commerce se poursuit pendant quatre années consécutives. A leur sortie de rhétorique commerciale, les jeunes gens doivent être aptes, après un court stage, à occuper les positions importantes du commerce, des banques et des établissements de prévoyance.

Le programme de la section commerciale dans les athénées, dit M. Notaert, professeur à l'Athénée royal de Liége,

a été revisé en 1904, et « disons immédiatement qu'il constitue un instrument superbe d'instruction et d'éducation à l'apprentissage de la vie commerciale (1). » Plus loin : « Il constitue une œuvre aussi méritoire que pratique, étant donnés les nécessités du temps, les exigences du négoce et l'intérêt supérieur du pays. Il prévoit, en effet, l'étude : 1° du commerce en général ; 2° de la consignation et de la participation ; 3° de la banque ; 4° de l'industrie et des grandes affaires nécessitant la réunion de capitaux par l'effet de sociétés. »

A raison de son extraordinaire importance pour l'interprétation des vœux du Congrès mondial, ce programme est ici reproduit dans son intégralité.

Quatrième des humanités modernes.

Sciences commerciales. — Trois heures par semaine.

Arithmétique. — Abréviations et simplifications des opérations arithmétiques. Règle de tant pour cent ou pour mille. Applications au calcul de la tare, de l'escompte du rabais, de la remise, des commissions, des primes, du gain, des pertes ; bordereaux d'encaissement d'effets. Calcul de l'intérêt simple par les méthodes commerciales (diviseurs fixes. Parties aliquotes du taux et de la durée). Escompte. Bordereaux d'escompte d'effets sur l'intérieur.

Commerce : A) *Théorie.* — Organisation du commerce intérieur ; ses intermédiaires. Documents relatifs à ce commerce : note, facture, note de poids ; lettre de voiture, acquit, quittance ; lettre de change, billet à ordre, accréditif, billet de banque, chèque, assignation, lettre de crédit, mandat-poste, bon de poste.

B) *Pratique. Tenue des livres en partie double.* — Livres spéciaux.

(1) Cette section, dit à son tour M. Gérard, préfet des études à l'Athénée royal de Namur, a reçu en ces derniers temps une série de modifications des plus heureuses : elle paraît appelée à jouer un rôle important sous le régime nouveau.

Livres généraux. Contrôle des écritures. Balances. Rectification des erreurs. Reddition des comptes : inventaire, bilan, compte profits et pertes. Clôture et réouverture des livres. Application à une série d'opérations simulées concernant le commerce intérieur.

Correspondance : les lettres les plus usuelles. Service de la Poste pour l'intérieur. Expédition et conservation de la correspondance.

Observations. — 1° La théorie (A) sera enseignée pendant le premier semestre. Elle sera donnée de façon intuitive : le professeur mettra entre les mains des élèves des documents ayant servi dans le commerce. Les applications auxquelles la théorie donnera lieu, seront choisies de façon à préparer les documents nécessaires à la pratique (B).

2° La pratique (B) suivra la théorie (A).

3° La correspondance ne fera pas l'objet d'un cours suivi. On donnera les renseignements au fur et à mesure que l'occasion se présentera dans la série d'opérations simulées.

Troisième commerciale.

Sciences commerciales. — *Division commerciale et industrielle.* — Quatre heures par semaine.

Arithmétique. — Répétition du calcul de l'intérêt et de l'escompte. Applications. Échéance commune. Échéance moyenne. Comptes courants et d'intérêts.

Mélanges et alliages. Nombres complexes. Opérations fondamentales. Tant pour cent ou pour mille. Conversions de monnaies et de poids. Calcul de l'intérêt en Angleterre. Bordereaux d'escompte d'effets sur l'étranger. Calcul du fret. Factures du haut commerce. Comptes d'achat, de consignation, de revient, de vente.

Commerce : A) *Théorie.* — Organisation du haut commerce. Conditions de vente. Chambres arbitrales. Intermédiaires d'ordre privé. Intermédiaires d'ordre public. Douanes. Entrepôts. Documents concernant le haut commerce : arrêtés, contrats, polices d'assurance, warrants et certificats de dépôt; déclarations en douane. Documents et institutions concernant le commerce maritime. Notions élémentaires sur les associations commerciales et sur les sociétés commerciales.

B). *Pratique. Comptabilité commerciale.* — Opérations d'impor-

tation, de commission, de consignation, pour compte propre et en participation. Relations avec les banques. Reddition et clôture des comptes. Notions relatives à l'ouverture et à la clôture des écritures dans une société en nom collectif et dans une société par actions.

Correspondance. Service de la Poste pour l'étranger. Lettres diverses : offres, commandes, recommandations, informations, règlements de compte, observations, excuses, remercîments, retours d'effets, faillites.

Observations. — 1° Les bordereaux, les factures et les comptes donnés à titre d'exercices seront choisis de manière à pouvoir être utilisés pour la pratique (B);

2° Il en sera de même pour les arrêtés, contrats, polices d'assurances, etc.;

3° *Les notions de droit* seront limitées à celles qui sont indispensables à la rédaction des documents et à la passation des écritures;

4° La correspondance ne fera pas l'objet d'un cours suivi.

Seconde commerciale.

Sciences commerciales. — Cinq heures par semaine.

Arithmétique. — Matières d'or et d'argent. Monnaies, objets d'or et d'argent, commerce des métaux précieux. Changes. Principales cotes. Fonds publics. Opérations au comptant. Nombreuses applications.

Commerce. — *Pratique.* Comptabilité des sociétés commerciales. Application à une entreprise de transports et à une entreprise de banque. Livres spéciaux. Livres généraux. Étude spéciale de la reddition des comptes dans les sociétés par actions. Pièces à publier. Lecture du bilan. Liquidations.

Droit. — *a)* Droit civil. Notions sur les contrats et obligations. Leur formation, leur extinction, les modes de preuve. Principaux contrats intéressant les commerçants : contrats de mariage, de louage, de société, de mandat, de dépôt, de prêt, de nantissement, d'hypothèque, de vente.

b) Droit commercial. Livre I du Code de commerce, en outre : ouverture de crédit, compte courant, chèque, loi sur les chèques, marques de fabrique et de commerce, faux dans les bilans.

Première commerciale.

Sciences commerciales. — Cinq heures par semaine.

Arithmétique. — Opérations de bourse. Arbitrages en matières d'or et d'argent et en fonds publics. Marchés fermes. Report et déport. Marchés à primes; primes directes, primes inverses, doubles primes; affaires en marchandises : marchés fermes, marchés à primes, facultés, arbitrages. Caisse de liquidation.

Commerce. *Pratique. Comptabilité industrielle.* — Livres spéciaux. Prix de revient. Reddition des comptes dans les sociétés industrielles par actions.

Droit commercial. — Organisation des tribunaux de commerce. Leur place dans l'organisation judiciaire. Législation sur les faillites, banqueroutes et sursis, et sur le concordat préventif de la faillite.

Observations. — Se borner aux notions et aux textes essentiels. Les accompagner d'explications et d'exemples de nature à faire comprendre leur enchaînement, la pensée et le but du législateur.

Économie politique. — Son objet. *Production.* Forces productives. Travail : union, division, liberté. Terre : divers systèmes d'amodiation. Capital ; formation, machines, monnaie, crédit. Association. Monopole.

Distribution. — Principe de propriété. Échange : protection, réciprocité, libre-échange. Traité de commerce. Débouchés : colonies. Salaire. Rente. Loyer. Bénéfice.

Consommation. — Impôts. La misère : ses causes, ses remèdes. Individualisme. Interventionnisme. Collectivisme.

Géographie économique de la Belgique.

A. *Agriculture* (Exploitation du sol arable). — Climat. Nature du sol. Régions agricoles, leurs productions. Industries agricoles. Importations. Exportations. Résumé.

B. *Industrie extractive* (Exploitation du sous-sol et des eaux). — Divisions du sous-sol. Houille. Minerais. Carrières. Terre à briques. Sables. Pêche. Importations. Exportations.

C. *Industrie mécanique* (Utilisation des matières premières fournies par le sol et le sous-sol). — Industries textiles : lin, chanvre et jute, laine, coton. Industrie du fer : hauts-fourneaux, fabriques de fer, aciéries. Fonderies de zinc et de plomb. Ateliers de construction. Clouteries et pointeries. Fabriques de poterie de

fer. Verreries. Briqueteries. Produits chimiques. Meuneries. Sucreries. Fabriques de chicorée, d'huile et de tabac. Brasseries. Distilleries. Papeteries. Tanneries. Corroieries. Cordonneries. Fabriques de courroies. Arts industriels : imprimeries, chromolithographies, fonderies de bronzes artistiques. Importations et exportations.

D. *Commerce* (Outillage économique et relations extérieures). — Voies de communication par eau et par chemin de fer. Ports. Lignes régulières de navigation. Marine. Importance et développement de notre commerce extérieur. Pays avec lesquels nous sommes en rapport.

Résumé. — Nos conditions économiques. Aptitudes économiques du Belge. Ressources naturelles. Situation géographique. Enseignement industriel, professionnel et commercial. Organisation du crédit. Régime fiscal. Outillage commercial. Rapide comparaison avec les pays concurrents.

Observations. — 1° L'étude du climat et du sol, que l'on peut faire brièvement, a pour but de montrer quelles sont *nécessairement* les productions agricoles et dans quelles conditions l'agriculture se pratique en Belgique;

2° Les importations feront connaître les produits qui nous manquent et les *principaux* pays de provenance. Le professeur doit proscrire les chiffres, à moins qu'ils ne soient caractéristiques ou remarquables; encore convient-il de faire usage de nombres ronds;

3° Même observation pour les exportations;

4° Les divisions du sol et du sous-sol seront étudiées en tenant compte moins des divisions administratives que des régions naturelles;

5° Les industries mécaniques sont indiquées dans l'ordre d'importance. Il ne s'agit pas de les mentionner toutes, mais de faire connaître celles qui *caractérisent notre activité industrielle.* Il faut en faire ressortir l'importance par la comparaison avec les industries similaires étrangères. Les éléments de cette comparaison, que le professeur doit garder pour lui, se trouvent principalement dans les statistiques. On ne donnera aux élèves que des vues d'ensemble ;

6° *Voies de communication.* Pour les fleuves et les rivières, il convient d'en parler, surtout au point de vue de leur utilisation comme moyens de transport. On décrira les ports et l'on comparera Anvers avec les ports concurrents;

7° Dans le cours de géographie économique, on mettra sous les yeux des élèves des vues, des plans, des cartes et des échantillons;

8° Les élèves dresseront les cartes des principales industries et des voies de communication.

Voici maintenant les termes des vœux émis par le Congrès mondial.

« *Considérant qu'il est nécessaire de donner aux sections commerciales de l'enseignement moyen du degré supérieur une direction plus nette et plus efficace vers l'expansion mondiale.*

» *Le Congrès souhaite :*

1. » *Qu'une réduction des rapports consulaires des divers pays soit élaborée par les soins des Ministères des Affaires étrangères et de l'Instruction publique et régulièrement envoyée aux sections commerciales des écoles moyennes gouvernementales et libres, aux écoles commerciales annexées aux écoles industrielles et autres établissements du même genre;*

2. » *Que l'enseignement, dans les sections, soit rendu le plus instructif et le plus pratique possible : établissement de musées scolaires commerciaux, échantillons de produits naturels et industriels des divers pays, fréquentes visites de nos ports, de navires et d'usines;*

3 » *Que les programmes de la section commerciale soient réformés et que tout en leur imprimant un caractère mieux marqué de culture générale, ils soient plus nettement distincts des programmes de la section scientifique;*

4. » *Que le niveau des études soit relevé dans les universités commerciales, de telle sorte que nos élèves n'y*

puissent trouver accès qu'après la classe de troisième. A cet effet, on pourrait exiger à l'entrée des écoles supérieures, une connaissance pratique suffisante des langues française, flamande, allemande et anglaise et de tout ce qui regarde la comptabilité, des éléments des sciences commerciales et juridiques, y compris le change et l'arbitrage, des éléments de la géographie commerciale et des produits commerçables, et, en général, d'un certain nombre de connaissances élémentaires dont se trouvent encombrés les programmes universitaires et qui ne sont guère du domaine de l'enseignement supérieur. C'est le meilleur moyen de ne pas faire de cette section le refuge des incapables et de lui donner une portée pratique efficace au point de vue de l'expansion mondiale;

5. » *Que les élèves de cette section aient des professeurs spéciaux et ne reçoivent plus de cours communs avec les élèves de la section scientifique, au moins durant les deux dernières années.*

C'est le frère Maurius, directeur de l'institut Saint-Amand, à Gand, qui propose cette série de vœux, presque en fin de séance. Il n'y eut pas d'échange de vues. On ne trouve, d'autre part, aucun rapport spécial qui étayerait cette proposition et en expliquerait la portée.

Aussi, les commentaires seront sobres. En face des documents publiés ici, chaque lecteur tirera ses conclusions.

Le préambule n'est que l'application aux sections commerciales de l'idée générale qui oriente le Congrès.

Mais quels sont les moyens préconisés pour donner aux études commerciales « une direction plus nette et plus efficace vers l'expansion mondiale » ?

Le vœu en énumère cinq.

a) Qu'une réduction des rapports consulaires de divers pays soit élaborée officiellement et régulièrement envoyée aux diverses sections commerciales de l'enseignement moyen de tous degrés.

On se demande pourquoi une réduction et non les rapports eux-mêmes? N'est-ce pas aux maîtres à extraire ce qu'ils jugeraient le mieux convenir à leur enseignement? On n'est plus en présence des adolescents de l'école moyenne, mais des jeunes hommes de l'enseignement moyen supérieur, les capitaines commerciaux de demain.

b) Que l'enseignement dans toutes les sections commerciales de l'enseignement moyen dispose de tous les moyens intuitifs! C'est l'application d'un vœu général qui s'est rencontré bien souvent déjà, au Congrès.

Les excursions dans les ports du pays et de l'étranger sont fortement recommandées.

c) Que les programmes de la section commerciale soient réformés et que tout en leur imprimant un caractère mieux marqué de culture générale, ils soient plus nettement distincts du programme de la section scientifique.

La portée de ce vœu est importante. Il est regrettable que nous ne lui trouvions pas de commentaire autorisé.

Il y a bien un passage d'un rapport du Frère Macaire, professeur à Malonne; mais le frère Maurius accepte-t-il d'être interprété par lui?

« C'est en vain, dit le frère Macaire, qu'on chercherait par exemple dans le programme actuel, groupés comme il conviendrait, les idées et les faits nombreux qui se rapportent au mot « colonisation ». La rubrique « Colonies »

du programme d'économie politique et le mince chapitre correspondant du manuel ne peuvent suffire.

» Pourquoi s'en tenir à la géographie économique de la Belgique et à la « rapide comparaison avec les pays concurrents » du programme actuel de première, alors qu'un cours de géographie économique générale serait si suggestif?

» Pourquoi retarder, jusqu'en première, le cours de géographie de la Belgique, vu son importance et le vaste programme qu'il devrait comporter?

» L'enseignement des langues tel qu'il se donne répond-il suffisamment aux pressants besoins du moment?

» Bien d'autres points pourraient être signalés par l'analyse du détail; mais il ne peut être question d'élaborer ici un programme... Je crois seulement qu'il n'est pas téméraire de souhaiter de voir le Congrès émettre le vœu :

» D'une refonte du programme des sections commerciales dans les établissements d'enseignement moyen du degré supérieur, en vue d'accorder une part plus large aux questions d'économie mondiale. »

Est-ce cette réforme que préconise le vœu? Il y a lieu de le présumer, tant elle est conforme à l'idée générale qui se dégage du texte complet.

Remarquons toutefois que le vœu souhaite en même temps que le caractère de culture générale soit mieux marqué, dans la réforme à faire. C'est un coup de barre, en faveur des idées générales qui ont dominé l'esprit du Congrès mondial en matière d'enseignement moyen supérieur. La sous-section de l'enseignement moyen a tenu à l'affirmer non seulement, au début de ses travaux, à l'occasion de la réforme des humanités traditionnelles, mais ici

même, au dernier jour de ses délibérations et pour la spécialité la plus économique qui soit.

Le désir que la réforme proposée soit orientée dans le sens d'une plus grande séparation du programme de la section scientifique, est trop belge ; la proposition doit être interprétée plus internationalement ; dans ce cas, l'exemple seulement reste belge, la conclusion devient universelle.

d) Le paragraphe suivant prend une importance considérable quand on le rapproche du vœu semblable qui, à la suite d'une joute brillante, triompha dans la section de l'enseignement supérieur. C'est dans le chapitre cinquième qu'on trouvera l'analyse complète de sa signification.

e) « Que les élèves de cette section aient des professeurs spéciaux et ne reçoivent plus de cours communs avec les élèves de la section scientifique, au moins durant les deux dernières années. »

Il semble que ce ne soit là qu'un épisode de la déconsidération dans laquelle en beaucoup de pays on tient encore l'enseignement professionnel. Le vœu, dans ce cas, tiendrait à lui donner le rang d'autonomie auquel il prétend et a droit.

II. *La section commerciale des athénées, telle qu'elle est organisée actuellement, ne pouvant rendre tous les services que l'on est en droit d'en attendre au point de vue de l'expansion économique mondiale, il y a lieu de la subdiviser à partir de la seconde.*

Les langues modernes, la géographie économique des pays neufs, l'histoire des produits commerçables et un cours de bureau commercial constitueraient la base de l'enseignement dans la nouvelle division.

Cette proposition fait écho et suite au paragraphe 3 du vœu précédent. Les deux ne sauraient être considérés à part. L'un complète l'autre.

Cette fois l'auteur de la proposition, M. Oscar Ghislain, a présenté un rapport qui explique la portée des termes qu'il emploie.

En fait, dit l'auteur, la section commerciale des athénées, qui devrait avant tout fournir des aides capables au commerce, fournit surtout et presque exclusivement des commis pour les administrations publiques (chemins de fer et finances); le but n'est donc pas atteint.

A quoi attribuer cette situation?

Très probablement à l'organisation des cours. Alors que l'horaire ne porte que 34 heures de cours par semaine, il n'en réserve que quatre (?), pour l'enseignement des sciences commerciales.

Cette section rendant de réels services aux jeunes gens auxquels leur situation de fortune ne permet pas de faire des études supérieures ainsi qu'à ceux qui ne possèdent pas d'aptitudes suffisantes pour l'étude des mathématiques, il n'y a pas lieu de la supprimer, mais, dans l'ordre de l'expansion économique, il serait utile de créer à côté d'elle une section spéciale comportant deux années d'études; on pourrait l'intituler « section économique » ou « section d'expansion commerciale » ou bien encore « section de commerce extérieur ».

Étant donné, continue M. Ghislain, qu'après la troisième, les connaissances acquises en français, en mathématiques, en histoire et en sciences naturelles sont suffisantes pour les jeunes gens décidés à faire du commerce une étude

spéciale, les 14 heures affectées aujourd'hui à l'enseignement de ces matières seraient attribuées à deux cours nouveaux et à la pratique : *les langues modernes, la géographie économique des pays neufs* et *l'histoire des produits commerçables (avec musée)* constitueraient la base de l'enseignement dans la nouvelle section spéciale.

En plus, il faudrait un *bureau commercial.*

« Le cours de *bureau commercial* constituerait pour les élèves une excellente préparation aux affaires en leur en faisant faire de fictives. On y traiterait différentes branches : commission, importation, exportation, consignation, armement, industrie, banque, assurance, etc. Chaque opération envisagée, prise dès son origine, serait conduite jusqu'à la liquidation complète, en passant par toutes les phases intermédiaires dont elle est susceptible ; la marche de l'opération étant indiquée à l'élève avec les conditions spéciales nécessaires, c'est à lui de l'exécuter sous l'œil du professeur, à faire les correspondances, à tenir toutes les écritures, etc.

» S'il n'est pas possible d'établir des relations entre les différents bureaux institués dans les athénées, on pourrait diviser la classe en sections qui seraient censées représenter les maisons des diverses places avec lesquelles se traiteraient les opérations.

» La correspondance, rédigée en langue française ou en langue étrangère s'il y a lieu, se ferait d'après des documents imprimés sur papier grandeur du commerce ; on emploierait également les procédés de reproduction en usage dans le commerce et dans l'industrie : chromographe, cyclostyle, miméographe, etc.

» Le Gouvernement pourrait seconder puissamment le

professeur en lui fournissant, outre un matériel aussi complet que possible, des renseignements de toutes natures, journaux commerciaux, etc. ; le concours du Ministère des Affaires étrangères permettrait d'obtenir toutes les communications officielles émanant des Consulats. »

§ VII. — L'enseignement professionnel.

L'enseignement professionnel était une des matières comprises expressément dans la première question du programme.

Plusieurs rapports en traitent avec grande compétence.

Dans tous les pays avancés l'enseignement professionnel s'est développé, en ces dernières années, de façon prodigieuse. On présume que ce mouvement n'est qu'à son début.

Généralement, l'enfant entre à l'école professionnelle soit après l'école primaire soit après l'école moyenne ; dans ce second cas, il s'agit d'écoles professionnelles supérieures.

Sous le nom d'écoles professionnelles se groupent les types les plus divers. Les enquêtes des Offices du travail les étudient avec une minutie qui ne laisse rien à désirer.

Ce qui importait au Congrès mondial, c'était moins l'exposé de ces formes multiples que la connaissance des formes les plus originales et les plus fécondes au point de vue de l'expansion ; c'était aussi l'orientation à donner à toutes en vue de cette expansion.

Or, bien que le Congrès n'ait point délibéré sur ces questions, on peut dire qu'il les a résolues.

1. L'orientation nouvelle de l'école professionnelle

résulte, en effet, clairement des nombreuses décisions prises en matière d'enseignement primaire et moyen. Tous les cours généraux seront interprétés de la même manière. Occasionnellement, le professeur aiguillera l'esprit de ses élèves vers les nouveaux horizons.

2. M. Alex. Lonay, agronome de l'État à Mons, s'occupe spécialement de l'agriculture. Selon lui — il prend la Belgique pour exemple, — l'enseignement agricole donné dans les sections agricoles de l'école moyenne ne revêt pas un caractère suffisamment professionnel pour intéresser les campagnards. Il voudrait des écoles professionnelles d'agriculture qui devraient se rencontrer dans tous les districts ou cantons ruraux. Ces écoles du métier seraient destinées à recueillir et à instruire les jeunes cultivateurs après leur passage à l'école primaire, au même titre que d'autres écoles professionnelles, en ville, préparent déjà à leurs professions une foule d'artisans. Ce serait dans ce milieu, l'école professionnelle d'agriculture, que les idées de colonisation trouveraient leur véritable terrain. Développées parmi des jeunes gens ayant acquis les notions de science agricole et d'économie rurale, et ayant été, par un enseignement vraiment pratique et rationnel, préparés à la culture raisonnée, aux travaux même de la culture et de la ferme, et à l'élevage, ces idées contribueraient d'une façon éminemment active au recrutement d'agents d'expansion agricole de premier choix, en mesure de faire honneur, dans les pays neufs, au grand renom des agronomes et des agriculteurs nationaux. Pour favoriser l'expansion, on emploierait les mêmes moyens qu'à l'école primaire, sauf à les compléter par des cours sur les cultures coloniales, les opérations zootechni-

ques et l'économie rurale des pays neufs appropriés à l'établissement de nos nationaux.

M. Pyfferoen, professeur à l'Université de Gand, a rédigé un rapport intéressant sur le rôle des classes moyennes dans l'expansion mondiale. Parmi les mesures préconisées figure naturellement l'enseignement professionnel. Et, parmi les écoles dont il propose l'établissement, en Belgique par exemple, il distingue celle où l'on apprendrait le métier d'hôtelier. « Nous ne possédons encore en Belgique aucune école répondant à cette destination, écrit-il, tandis que d'autres pays en ont déjà créées. La seule ville de Dresde a deux écoles d'hôteliers. En outre, ceux qui sortent de ces institutions vont généralement faire encore un stage plus ou moins prolongé dans les grands hôtels de Londres. »

3. Mais c'est le rapport de M. Eyrolles (Paris) qui s'occupe du type le plus perfectionné peut-être d'école professionnelle. Il convient de le faire connaître avec quelques détails. Il s'agit de l'École spéciale de travaux publics de Paris.

Pour fixer les idées, voici le but de l'école; mais il est clair que ce but pourrait viser une profession quelconque.

En dehors des ingénieurs qui occupent le sommet de la hiérarchie, dit M. Eyrolles, et pour l'instruction desquels il existe de grandes écoles gouvernementales, il n'existait avant la création de l'établissement dont nous nous occupons en ce moment, aucun moyen de formation méthodique et rationnelle du personnel des travaux publics. C'est cette lacune qu'il s'agissait de combler, non pas seulement en préparant, comme nous le faisions au début, des sujets susceptibles de passer avec succès l'examen de conducteur des ponts et chaussées ou de contrôleur des mines, mais en

distribuant un enseignement professionnel comprenant à la fois la technique nécessaire et la pratique avant tout, capable de former par étapes successives, des commis, piqueurs, vérificateurs, des conducteurs de travaux, des ingénieurs de travaux et enfin des ingénieurs-architectes, dont le besoin se fait sentir non pas seulement dans les grandes administrations, mais encore dans le cadre élargi de toutes les entreprises prévues.

Parmi les jeunes gens auxquels s'adresse cet enseignement, les uns s'y prennent assez tôt et jouissent de ressources suffisantes pour y consacrer tout leur temps pendant une ou plusieurs années. A ceux-ci le *régime scolaire*, avec un programme complet d'études, des leçons orales, des interrogations fréquentes, des exercices pratiques sur le terrain, constitue le moyen d'atteindre le but.

Les autres, poussés par la nécessité, ont été forcés de gagner leur vie un peu prématurément : ils remplissent un emploi dans la journée ; mais ils sentent tous le prix d'une instruction plus complète qui leur permettrait de mieux remplir leur tâche et d'aspirer plus haut. Leurs soirées sont libres : ils les appliqueront au travail. Pour ceux-là, lorsqu'ils sont à proximité, on a créé les *cours du soir* complétés par des visites de chantiers le dimanche.

Une troisième catégorie comprend ceux qui habitent trop loin et que pourra toucher *l'enseignement par correspondance*, méthode générale, extrêmement souple, applicable à une seule matière particulière aussi bien qu'à un cycle complet d'instruction et qui s'adresse par conséquent non pas seulement à des jeunes gens débutant dans la carrière, mais à des hommes faits, instruits, qui sentent la nécessité cepen-

dant d'approfondir certaines parties spéciales ou de combler les lacunes de leur instruction générale.

Cet enseignement par correspondance a été inauguré en France en 1891, en même temps qu'il s'organisait en Amérique où on connaît son succès colossal.

L'enseignement par correspondance ne comprend pas seulement l'étude du cours lithographié. Il exige, pour porter ses fruits, que le correspondant et le professeur soient en relation en quelque sorte intime, par une série d'exercices gradués et de travaux qui mettent en évidence les points mal compris au sujet desquels des éclaircissements sont nécessaires.

En outre, pendant les vacances, les correspondants, s'ils en ont le loisir, peuvent venir, à l'école même, suivre une période d'explications et d'opérations pratiques.

Cette forme d'enseignement paraît appelée à un grand avenir. Elle est susceptible de combinaisons diverses.

Quoi qu'il en soit, le Congrès mondial n'eut pas le temps de prendre position (1).

§ VIII. — L'éducation.

La lecture des vœux du Congrès mondial concernant l'enseignement moyen prouvera à tout esprit non prévenu que les problèmes de l'*instruction* secondaire ont été étudiés et résolus avec un soin et une ampleur sans précédents.

(1) Parmi les rapports importants sur l'enseignement professionnel il y a lieu de signaler celui de M. le Dr Arthur Breycha (Vienne) sur " *die technische und berufliche Unterweisung de Kleingewerbes durch Meisterkurse in Oesterreich*, " et celui de M. James Baker (Londres) sur le " *Technical and Commercial Education as a mean to Economic expansion.* "

Pendant bien longtemps les nations pourront y puiser matière à réformes. Le coup de barre a été aussi énergique que bien dirigé.

Cependant l'expansion mondiale ne s'intéresse pas seulement aux questions d'instruction, mais encore, et surtout peut-être, aux questions d'éducation.

Réformer les programmes dans le sens de l'adaptation aux besoins de notre époque, c'est bien. Mais former des hommes dans le plein sens du mot, n'est-ce pas aussi important, sinon mieux ?

C'est sous l'empire de cette double préoccupation que les organisateurs du Congrès mondial avaient formulé leur questionnaire, section par section, l'une complétant l'autre.

Aussi peut-on dire qu'aucun rapporteur ne perdit de vue l'une et l'autre perspective. En chacun des mémoires palpite la conscience de ces deux pensées. Les passages cités en abondance au cours de ce chapitre suffisent à le prouver.

Au Congrès, la préoccupation de l'éducation perça à la sous-section de l'enseignement moyen dès que le passionnant problème des humanités anciennes eut été résolu par un compromis, qui s'inspirait lui-même, du reste, de soucis élevés d'ordre moral et éducatif.

M. Dejace, professeur à l'Université de Liége, déposa et développa la proposition suivante, qui fut votée à l'unanimité, presque sans discussion :

« *Le Congrès émet le vœu* :

a) » *Que les parents, pénétrés du devoir qui leur incombe, de participer avec les maîtres à la formation du caractère moral, de l'énergie et de la volonté de leurs*

enfants, donnent autant que possible la préférence au régime éducatif de l'externat;

b) » Que les internats dont le maintien s'impose dans maintes circonstances, soient établis à la campagne ou du moins possèdent une maison de campagne annexée. »

Ce vœu décide du *milieu* le plus favorable pour distribuer à la jeunesse l'enseignement moyen de tous degrés, général ou spécial.

Ce milieu sera avant tout la famille et l'externat. Si ce régime, le meilleur, n'est pas possible, on recourra à l'internat: mais dans ce cas, il devra être établi à la campagne ou devra posséder une annexe dans les champs.

Sur le principe de l'hégémonie à reconnaître à l'éducation familiale, il n'y eut pas une seule voix discordante. Tous les éducateurs présents, tant ceux de l'enseignement officiel que de l'enseignement libre, y applaudirent sans réserve. L'éducation au sein de la famille, tel était aux yeux de tous l'idéal à poursuivre.

La portée de cette unanimité ne saurait être exagérée. C'est non seulement la condamnation de tous ces régimes de caserne qui sous des noms divers ont arraché l'adolescent aux intimités de la famille, mais c'est la proclamation solennelle du devoir des parents de veiller directement au développement de leurs fils, à l'heure où ceux-ci ont le plus besoin d'affection et de guide personnel.

Le P. Vermeersch proclamait avec M. Dejace la supériorité de l'éducation familiale, pourvu que celle-ci se donnât. Car beaucoup de parents sont dans l'impossibilité ou dans l'incapacité de s'en charger. Il se peut, en effet, que la vie

des affaires soit trop absorbante, que la distance soit trop grande, ou que la mort et la maladie aient cruellement frappé au foyer. Dans ces cas, il faut bien s'incliner et envoyer le fils à l'internat. Mais que ce ne soit qu'un pis-aller!

L'attention des parents sera appelée sur leur devoir strict. Afin de n'être point incapables, qu'ils apprennent! S'il y a une propagande à organiser, qu'on la fasse! Arrière les aises! Il ne faut pas sacrifier les enfants à l'égoïsme et aux plaisirs. La dignité du père et de la mère comportent des devoirs de conscience. En voici un des plus importants.

A l'âge où les passions s'éveillent, l'adolescent soupire après des cœurs qui l'aiment. L'affection de la mère l'enveloppera de l'atmosphère d'amour. Pour résister à la tentation qui monte, il lui faut souvent l'exemple d'une force, sûre d'elle-même : l'énergie éclairée du père sera cette sauvegarde aux heures de trouble.

Quelque qualité que vous supposiez au Maître, vous ne pouvez vous l'imaginer avec un vrai cœur de mère et un vrai cœur de père pour chacun de ses élèves. Il y a de ces cimes où l'effort ne peut atteindre.

L'idéal, suivant le Congrès mondial, est de combiner l'action de la famille et celle de l'école. Tel sera le terrain habituel où poussera la plante humaine.

L'internat n'apparaît donc plus que comme un refuge, où se développeront les adolescents qui se trouvent dans quelqu'une des situations exceptionnelles qui justifient leur formation hors du foyer.

Où l'établira-t-on, cet internat?

M. Dejace proposait sans ambages la campagne ou la

banlieue des villes. Aujourd'hui la plupart s'élèvent en pleins centres populeux, aux émanations malsaines ; leurs cours étroites sont clôturées de hautes murailles qui prennent volontiers des airs de prison. Au large, proposait M. Dejace ; à nos adolescents en pleine pousse, il faut de l'air, de l'espace et de la lumière.

Le P. Vermeirsch admit la solution Dejace comme un idéal à poursuivre. Mais, en attendant qu'il pût être réalisé, pourquoi ne pas suggérer qu' « aux casernes » des villes serait adjointe une villa en pleine campagne, où les jeux et les sports sur pelouses pourront être largement organisés ?

C'est avec cet amendement que le Congrès admit le vœu. Loin de l'affaiblir, il le renforçait. Il tendait à précipiter le mouvement projeté.

Comment sera organisé cet internat ?

Le Congrès mondial ne décida rien. Mais des rapports intéressants suggèrent des idées fécondes.

Ils sont unanimes à condamner le « pion », qui fait uniquement appel à la crainte et à la peur des punitions pour tenir dans l'obéissance les enfants, réunis trop nombreux à l'étude ou ailleurs.

Ils sont encore unanimes à condamner le professeur qui, son cours donné, se retire sans plus s'inquiéter de ses élèves. Pendant le temps de classe, il n'a devant lui et à quelle distance ! qu'une collectivité ; il n'a de rapports personnels avec aucune des unités de cette poussière anonyme.

M. Demolins propose l'exemple de l'École des Roches. Suivant lui, on n'y rencontre ni ce type de surveillant ni ce type de professeur : ils sont réunis et comme fondus en un autre type qui est bien différent. — Les professeurs vivent

complètement à l'école ; ils y sont logés et prennent leurs repas avec les élèves dans les salles à manger, où chaque table de dix élèves est présidée par un des professeurs, homme ou femme. En effet, si le professeur est marié, sa femme remplit, dans l'école, soit une fonction d'enseignement, soit une fonction d'administration domestique. Mais ces professeurs ne sont pas seulement nourris et logés dans l'école, ils vivent, du matin au soir, avec les élèves, non pour les surveiller, mais pour les élever. Ils prennent part à tous les exercices et il faut entendre par là non seulement les classes, mais aussi les récréations, les jeux, les bains, etc. — Ces rapports prolongés entre les professeurs et les élèves ont pour premier effet d'établir entre eux des relations qui ressemblent beaucoup à celles d'un père vis-à-vis de ses enfants, d'un père qui prendrait part également à leurs études, à leurs jeux, à leur vie de tous les jours. — Ainsi se trouve supprimé cet état d'isolement de l'enfant qui n'a plus d'autre ressource que la société, généralement mauvaise éducatrice, de ses camarades abandonnés comme lui par leurs professeurs.

L'École donne donc l'impression de la vie réelle et complète.

Ce qui accuse encore ce caractère, ajoute M. Demolins, c'est la présence d'un certain nombre de femmes de professeurs. L'idée d'élever l'enfant en dehors de la présence et des soins de la femme est vraiment extraordinaire pour ne rien dire de plus. La présence d'une femme habitue les garçons à avoir plus de tenue ; elle introduit dans l'école des habitudes sociables et sociales, qui l'empêchent de dégénérer en caserne ; enfin, elle évite au jeune homme de faire

brusquement et sans préparation, à la sortie de l'école, la découverte de la femme.

L'organisation de l'École des Roches appelle évidemment des critiques : comment rechercher le personnel à la hauteur de sa lourde tâche, hommes et femmes ? — comment la classe moyenne fera-t-elle face au coût élevé de cette éducation de choix ? etc.

Qu'il s'agisse de l'internat ou de l'externat, du reste, une collaboration constante entre les maîtres et les parents s'impose. « Pour être efficace, soutient M. Gérard, préfet des Études à l'Athénée royal de Namur, cette collaboration ne doit pas se borner à une correspondance par écrit ou plus ou moins suivie. Il est nécessaire que les parents et les professeurs *se voient* et *se parlent* le plus souvent possible, qu'ils échangent leurs idées et leurs vues, qu'ils se communiquent leurs impressions, qu'ils se renseignent, en un mot, sur tout ce qu'ils ont constaté et observé et sur tout ce qui nous aide à débrouiller les vagissements encore confus de ces âmes neuves, où tout est en travail et en germe. »

M. Gérard souhaiterait que, grâce à toutes ces observations et renseignements, de natures et de sources diverses, chaque élève ait une sorte de *feuille de signalement* qui embrasserait sa personnalité tout entière : constitution physique, tempérament, particularités de caractère, tournure d'esprit, inclinations, dispositions au travail, etc.

La sous-section de l'enseignement moyen ne s'est pas prononcée sur les moyens précis à employer pour orienter l'éducation dans le sens des nouvelles exigences mondiales, comme l'avait fait la sous-section de l'enseignement primaire. Le Congrès, on peut le présumer, a entendu étendre les principes « primaires » à toutes les écoles.

Au reste, tous les rapports qui ont traité le sujet s'orientent résolument de ce côté.

Il s'agit, dit entre autres M. Gérard, de renoncer au système d'éducation actuellement en vigueur, qui plie tous les jeunes gens sous le joug de la même règle, les tient sempiternellement en tutelle et les soumet au régime déprimant d'une docilité passive et de le remplacer par un système véritablement libéral (1) qui s'applique à former des hommes de caractère et d'initiative, forts de toutes manières, intrépides jusqu'à l'audace et armés pour toutes les batailles de la vie. Loin de réprimer ou d'étouffer les aspirations individuelles, ce système d'éducation libérale s'attachera plutôt à les discerner et à les diriger de manière à en tirer le meilleur parti possible et à assurer à chacun *le plein épanouissement de sa personnalité*. Dans ce système l'école doit faire l'apprentissage de la vie par l'exercice de la

(1) M. de Coubertin décrit ainsi le plan de l'éducation morale du *Collège Léopold II:*

Nous n'avons pas à formuler ici un programme d'éducation morale, laquelle se confond, en général, avec l'enseignement religieux. Les maîtres doivent seulement veiller à cultiver le patriotisme de l'élève et l'esprit d'abnégation, en même temps qu'à lui enseigner un juste respect des autres patries. Ils doivent ancrer dans l'esprit de celui-ci la notion de son devoir social *qui n'est pas un devoir collectif, mais un devoir individuel.* Le jeune homme n'a nullement à s'occuper de réformer et d'améliorer la société, mais simplement de faire son propre chemin, ce qui est le meilleur moyen de la bien servir, le vieil adage romain *civium vires civitatis vis* étant la règle unique et primordiale à se proposer. La cité la plus puissante et la plus progressiste est celle dont les fils sont le mieux musclés, le plus actifs, le plus entreprenants et le plus riches. Le professeur attire aussi l'attention de l'élève sur sa responsabilité vis-à-vis de ses concitoyens. Il doit lui apprendre, dès le Collège, à se hâter prudemment, à ne rien remettre au lendemain de ce qui peut se faire le jour même; les restants qui figurent sur le tableau d'emploi des heures comme " temps libre „ constituent le jardin d'essai de l'élève à cet égard. Il doit s'entraîner à les employer pour le mieux.

Le Collège Léopold II doit, en un mot, relever moralement de la doctrine productiviste, visant à armer ses élèves pour les luttes du productivisme moderne et à leur donner le goût de ces luttes et le désir d'y prendre part.

liberté : les établissements scolaires cessent d'être des « couveuses artificielles », pour devenir des écoles de vigueur et d'énergie (1).

Imaginez cette préoccupation constante dans l'esprit du chef d'établissement et dans celui de son personnel. Supposez que les exercices corporels, vigoureusement pratiqués, développent le physique et le moral dans la partie qui en dépend. Pensez à l'effet produit sur ces cerveaux sains par l'enseignement d'énergie qui découle des études réformées dans le sens qui a été défini aux chapitres précédents : les exemples des héros, des explorateurs, des hommes d'action de toutes les époques ; les résultats du travail opiniâtre en tous domaines ; le succès, produit normal de l'initiative intelligente et de la persévérance inlassable. Songez aux moissons que récolteront les semeurs sur le terrain de l'expansion, quand les vastes horizons du monde découverts, nos jeunes hommes, comptant sur eux-mêmes, se seront jetés en avant, décidés à vaincre coûte que coûte. Dix fois, vingt fois, cinquante fois ils échouent, qu'importe ! ils recommencent. Ils finissent par triompher. Aux hommes de cette trempe, la fortune ne se refuse jamais. L'histoire l'atteste.

Évidemment, dans le choix de la carrière, on sera prudent. N'est-ce pas ici surtout qu'il faudra la collaboration intime des maîtres et des parents ?

S'il est quelqu'un, dit M. Gérard, qui devrait éclairer la décision des parents, qui devrait avoir voix au chapitre à ce moment solennel où il s'agit pour le jeune homme de choisir définitivement sa voie, c'est bien le professeur qui,

(1) Les qualités que nous voulons voir développer chez les jeunes gens, dit à son tour M. Rodde, directeur de l'école moderne philotechnique, sont surtout l'esprit de raisonnement et de responsabilité, l'énergie et la décision.

penché sur l'enfance pendant de longues années, a pu recueillir mille traits qui sont pour l'avenir, indices, symptômes, révélation, lumière. Pourquoi ne s'adresserait-il pas aux jeunes gens et ne les entretiendrait-il pas à l'occasion des différentes professions entre lesquelles ils auront à choisir par la suite, leur faisant valoir les avantages et les inconvénients de chacune d'elles? Au cours de ces conversations simples et pratiques, le maître aurait l'occasion de dissiper bien des erreurs et des préjugés et aussi de révéler à la jeunesse certaines carrières qui restent ignorées et délaissées, malgré tous les avantages qu'elles procurent. Le devoir des maîtres consiste à *découvrir* et à *diriger* les inclinaisons et les aptitudes naissantes des élèves, car c'est à eux, qui voient passer le flot sans cesse renouvelé des générations successives, qu'il appartient d'élever, du fond des foules obscures, les véritables capacités.

La mission sociale du professeur, considérée d'une certaine hauteur, est admirable, sublime. Non seulement il pétrit les intelligences et les cœurs, mais encore il peut être l'agent par excellence de l'adaptation des hommes aux fonctions auxquelles ils donneront le maximum de leur rendement. Tâche patriotique et humanitaire aux conséquences sans limites!

L'air du large devrait circuler au collège, toutes portes ouvertes.

Des fenêtres s'ouvriraient sur toutes les perspectives de l'univers.

Les âmes de nos jeunes gens baigneraient dans une atmosphère de voyage.

Naturellement ils devraient se déplacer pendant les

vacances. Au lieu de s'amollir au tiède soleil de nos plages, que ne courent-ils le monde, contrée par contrée, au hasard des routes, mais dans la curiosité de voir et d'entendre. Le coût serait le même, mais quels résultats féconds!

Les maîtres surtout devraient avoir voyagé.

Comment ferait-il aimer le Parthénon, Salamine et l'Hymette, ce professeur de grec qui n'a jamais vu la terre de la divine Beauté? Saurait-il jamais communiquer à ses élèves le frisson de la grandeur romaine, ce pédagogue de rhétorique qui n'a pas contemplé la splendeur grandiose des Sept Collines avec leur couronne immortelle de ruines colossales? Qu'est-ce donc que ce géographe en chambre qui parle à nos enfants des pays dont il n'a jamais visité aucun.

La Pédagogie est une science vivante.

Il faut que l'homme qui professe ait vu, touché, admiré ou frémi, aimé ou haï. Alors il aura conquis le secret d'enseigner, d'exciter l'enthousiasme ou l'horreur; il entraînera d'aventure les jeunes intelligences vers les cimes de l'admiration où s'engendrent les désirs de contempler et d'agir.

Depuis quelques années, divers États sont entrés dans ces voies; le gouvernement belge notamment. Non seulement il a participé au mouvement international des Écoles d'Athènes et de Rome, dont l'aire de rayonnement augmente d'année en année, mais il facilita les missions permanentes et temporaires dans les pays les plus lointains, sous les formes les plus diverses.

Au Congrès mondial, une entreprise originale autant que grandiose fut exposée par M. Vidal de la Blache, professeur

de géographie à l'Université de Paris. Il ne s'agit de rien moins que de bourses de voyage autour du monde pour les professeurs de l'enseignement moyen.

Qui saura mieux inspirer à la jeunesse des collèges l'amour du voyage que le maître qui a parcouru la terre entière? Tel paraît être le point de départ de cette institution qu'a créée M. Albert Kahn, à Paris. Celui-ci mit, en 1898, à la disposition du comité de la *Société des Amis de l'Université,* plusieurs allocations de 16,500 francs chacune, pour permettre à de jeunes agrégés désignés par ce comité de faire un voyage autour du monde. Chaque année la libéralité s'est renouvelée, à raison de trois ou quatre bourses par an.

Le voyage doit durer trois ans; les boursiers sont libres de choisir leur itinéraire, mais il faut en tout cas que le circuit terrestre soit accompli. Ils doivent, avant de partir, faire preuve de la connaissance pratique de l'anglais. On ne requiert d'eux aucun travail spécial ni de rapport officiel; mais on exige l'engagement de se consacrer, au moins pendant quelques années, à l'enseignement secondaire. On veut être sûr que les connaissances et les idées rapportées de ces voyages iront à l'adresse des élèves des lycées ou collèges, qu'elles ne seront pas perdues pour l'enseignement de la classe moyenne.

On voit combien les idées dont s'inspire cette fondation diffèrent de celles qui ont présidé à l'institution des missions permanentes, comme les écoles d'Athènes et de Rome, par exemple, que plusieurs gouvernements ont organisées, la Belgique entre autres, avec un réel et plein succès. Ces institutions supposent d'assez longs voyages, mais une fois

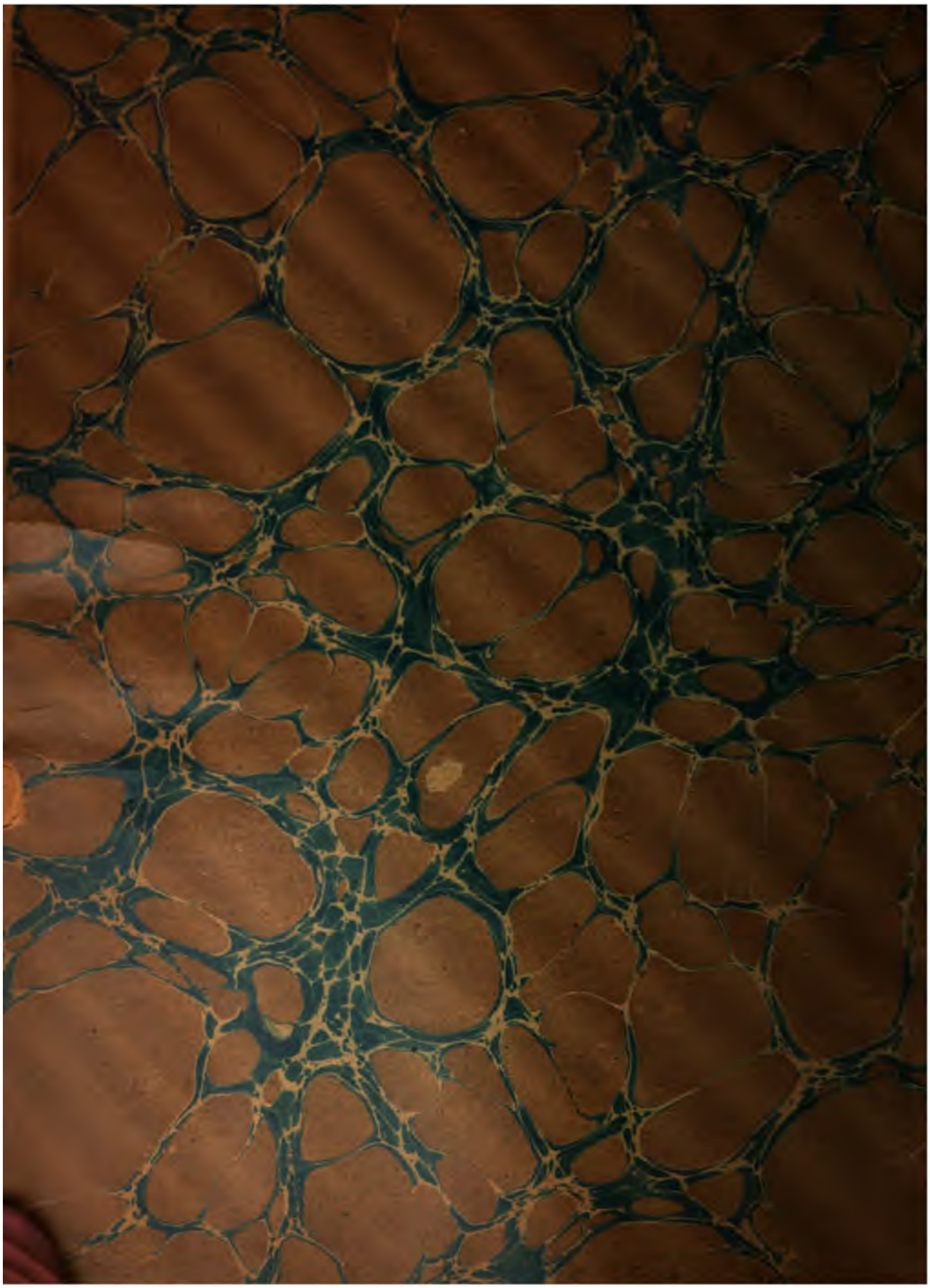
sur place, l'élève n'opère plus que dans un certain rayon. De plus, elles n'ont trait qu'à l'étude du passé.

Ces voyages autour du monde sont, au contraire, des excursions rapides à travers les hommes et les choses du temps présent. Ce qu'on demande aux boursiers, c'est de ne pas se borner à un seul pays étranger, c'est d'en voir beaucoup et de différents, d'amasser ainsi pour l'avenir des matériaux de comparaison et de faire abondante provision d'expériences.

« Celui qui dans une vision rapide mais attentive aura gravé dans son esprit l'image des sociétés diverses qui se rencontrent et se pressent dans l'espace de plus en plus borné de notre globe ; qui aura réfléchi, chemin faisant, sur ces diversités ; qui en aura, sinon pénétré, du moins soupçonné les causes ; qui aura vu à quels mobiles différents obéissent ces fractions éloignées d'humanité ; celui-là mettra sans doute dans son enseignement, quel qu'il soit, un accent de réalité ; il parlera en homme d'expérience, d'un ton personnel ; s'il juge, ce sera en connaissance de cause ; il ouvrira vraiment à ses élèves des perspectives sur le monde extérieur. Quoi qu'en dise un proverbe désobligeant pour les voyageurs, celui qui parle de ce qu'il a vu dispose auprès de son auditoire d'une autorité que n'aura jamais un simple *scholar*. Son exemple éveillera peut-être chez les jeunes gens quelque vocation de voyage, en tout cas le désir de vérifier les observations et les opinions qu'on lui présente. Il y a chance pour qu'un nouvel esprit entre par là dans l'école. »

FIN DU PREMIER VOLUME

[illegible]
[illegible]
[illegible]
[illegible]



Educ 176.1.30
La réforme de l'enseignement.
Widener Library
006249911
3 2044 079 657 730